PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN
LECTURA
DE IMÁGENES
Roberto Aparici
Agustín García-Matilla
Ediciones
de la Torre

OYECTO
DÁCTICO
TRÓN
LECTURA
DE IMÁGENES
Roberto Aparici
Agustín García-Matilla
LIBRO DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Roberto Aparici Marino
Agustín García Matilla

BIBLIOTECA POPULAR ESCUELA ... ROSARIO

LECTURA DE IMÁGENES

(Tercera edición)

20. 11. 98
Nº Inv. 7797
Sig. Top. 371.33
A62
MFN 637.
CCC 10312

EDICIONES DE LA TORRE
MADRID, 1998

Proyecto Didáctico Quirón, n.º 6

©

Del texto: Roberto Aparici y Agustín García-Matilla
De esta edición: Ediciones de la Torre
Sorgo, 45 - 28029 Madrid
Tel. y Fax: 91-315 55 66
edicionesdelatorre@infornet.es
http://www.edicionesdelatorre.com
Ilustraciones: Cristina Taltavull
Fotografías: Pepe Flor
ET Index: 11.206
Primera edición: abril de 1987
Segunda edición: octubre de 1989
Tercera edición: mayo de 1998
ISBN: 84-7960-223-6
Depósito Legal: M. 17.232-1998
Impreso en España / *Printed in Spain*
Gráficas Cofás
Polígono Prado de Regordoño
Móstoles (Madrid)

Nuesto sincero agradecimiento a Maria Helena Leitao a quien le ha correspondido la ingrata tarea de transcribir las sucesivas modificaciones que ha debido sufrir este texto durante su proceso de elaboración.

Ella ha sido nuestra primera lectora y una excepcional crítica que ha conseguido «sobrevivir» con humor a la experiencia.

MADRID
DICIEMBRE DE 1986
Los autores

INDICE

INTRODUCCIÓN 1

I. ALFABETIZACION AUDIOVISUAL Y ENSEÑANZA 9
Alfabetización en la comunicación audiovisual 10
Grados de alfabetización audiovisual 11
Imagen y educación 13
Bibliografía 14

II. ¿COMO VEMOS LAS IMAGENES? 15
¿Qué percibimos? 18
¿Cómo se organiza la percepción? 20
Ilusiones 26
Categorización 28
Percepción y medios de comunicación 29
Percepción subliminal 30
¿Qué observamos? 31
Una experiencia de camuflaje 34
Percepción y enseñanza 36
Biliografía 37

III. LA COMUNICACION 38
La retroalimentación 40
El ruido 42
El proceso de comunicación colectiva 45
Bibliografía 48

IV. LA ILUSION DE LO REAL 49
Modos de significación 56
La complejidad de la sencillez 57

Originalidad-estereotipo ____ 58
Nivel denotativo ____ 62
Nivel connotativo ____ 62
Procedimientos de connotación ____ 66
Imagen y texto ____ 69
Bibliografía ____ 73

V ELEMENTOS BASICOS DE LA IMAGEN ____ 74
El punto ____ 74
La línea ____ 76
Sección áurea ____ 78
La luz ____ 80
El color ____ 84
Propiedades del color ____ 87
El triángulo C.I.E. ____ 87
Selección de planos y angulación ____ 93
Bibliografía ____ 100

VI. LECTURA DE UNA IMAGEN FIJA ____ 101
Los manipuladores ____ 101
Análisis de un anuncio ____ 103
Una propuesta práctica para leer imágenes en la escuela ____ 107
Imagen y realidad ____ 112
Imagen secuencializada ____ 113
Bibliografía ____ 116
BIBLIOGRAFÍA GENERAL ____ 117

INTRODUCCIÓN

Para la UNESCO, un analfabeto funcional es una persona que, aún sabiendo las reglas básicas de la lectoescritura, no es capaz de interpretar la realidad que le rodea. Si los mayores esfuerzos del sistema educativo tienden, en primera instancia, a lograr individuos alfabetizados, es alarmante comprobar que, a pesar de haber sido escolarizados, total o parcialmente, no están en condiciones de descodificar un tipo de signos que han sido elementos consustanciales de su aprendizaje. Este conflicto no se circunscribe sólo al conjunto de la sociedad española sino que también es extrapolable a otros contextos.

El sistema estructura la trasmisión de mensajes educativos y culturales, sobre todo, a través del lenguaje. El aprendizaje de una lengua conlleva un doble proceso: el de la descodificación a través de la lectura de cada uno de sus signos y la codificación creativa de esos mismos signos a través de la escritura. Esta doble articulación consiste en alcanzar la comprensión lectora y, al mismo tiempo, lograr la expresión escrita. La realidad en la que se mueve un individuo está organizada a través de índices, señales y símbolos de diferente naturaleza. Un individuo alfabetizado es aquel que codifica y descodifica esas representaciones con el fin de conocer, interpretar y transformar, en la medida de sus posibilidades, la realidad. A medida que pierda el dominio de esa forma de representación, la posibilidad de comprender el entorno a través de ese tipo de signos se hace más difícil. La relación de dominio que puede ejercerse sobre este tipo de analfabetos funcionales es similar a la desarrollada sobre los analfabetos totales.

Si tomamos como punto de referencia el porcentaje de analfabetismo funcional en España comprobamos que una parte significativa de la población se encuentra ante la

Personas de diez y más años que no están cursando estudios y que son analfabetos o no tienen ningún tipo de estudio

	Analfabetos + sin estudios	%		*Analfabetos + sin estudios*	%		*Analfabetos + sin estudios*	%
1. Badajoz	246.844	45,5	19. Segovia	39.300	30,7	37. Pontevedra	129.583	17,9
2. Toledo	171.626	42,6	20. Lugo	102.567	28,7	38. Ávila	26.936	16,8
3. Cáceres	152.623	42,5	21. La Coruña	262.370	28,6	39. Las Palmas	92.816	16,4
4. Orense	159.774	42,4	22. Guadalajara	34.921	28,0	40. Vizcaya	162.620	16,3
5. Jaén	225.826	42,2	23. Alicante	262.720	27,9	41. Guipúzcoa	92.907	16,1
6. Ciudad Real	168.285	41,9	24. Leon	124.485	27,5	42. Burgos	47.010	15,0
7. S. C. Tener.	221.084	41,5	25. Asturias	248.832	26,0	43. Lérida	43.539	14,4
8. Albacete	112.531	39,8	26. Baleares	133.609	24,5	44. Tarragona	61.268	14,4
9. Córdoba	235.590	39,6	27. Teruel	33.559	24,4	45. Gerona	54.729	13,9
10. Murcia	303.131	39,2	28. Cuenca	44.151	23,4	46. Salamanca	41.523	13,3
11. Málaga	313.140	37,7	29. Álava	49.314	23,3	47. Zamora	25.583	12,7
12. Huelva	127.677	37,6	30. Valencia	395.614	23,2	48. Zaragoza	87.922	12,4
13. Granada	235.266	37,5	31. Huesca	40.827	21,4	49. Cantabria	50.287	11,6
14. Ceuta	19.325	37,2	32. Madrid	816.586	21,2	50. La Rioja	13.319	6,1
15. Almería	119.843	36,3	33. Castellón	76.078	20,9	51. Palencia	6.936	4,2
16. Sevilla	429.274	36,2	34. Valladolid	79.543	19,9	52. Navarra	15.237	3,6
17. Cádiz	271.510	34,6	35. Barcelona	750.960	19,5			
18. Melilla	13.539	31,6	36. Soria	16.982	19,0	Total nacional	7.992.039	25,25

Personas de diez y más años que no están estudiando y que son analfabetas o no tienen ningún tipo de estudios y su porcentaje respecto del total de población de diez y más años

	Analfabetos + sin estudios	%		*Analfabetos + sin estudios*	%		*Analfabetos + sin estudios*	%
1. Extremadura	399.468	44,3	7. Asturias	248.832	25,9	13. País Vasco	304.751	17,1
2. Murcia	303.131	39,2	8. Baleares	133.609	24,5	14. Aragón	162.308	15,7
3. Cast-Manch.	531.514	37,9	9. C. Valenc.	734.412	24,4	15. Cantabria	50.287	11,6
4. Andalucía	1.958.727	37,5	10. Madrid	816.586	21,2	16. La Rioja	13.319	6,1
5. Canarias	313.899	28,5	11. Cast.-León	408.305	18,4	17. Navarra	15.237	3,6
6. Galicia	654.294	27,6	12. Cataluña	910.496	18,3			
						Total nacional	7.992.039	25,5

gravísima situación de no comprender e interpretar la realidad a partir de unos signos a los que se dedican los mayores recursos y esfuerzos de todo el sistema.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN A ESCALA MUNDIAL

El incremento de emisoras y la ampliación de cobertura en diferentes áreas geográficas han permitido que la mayor parte de la población tenga acceso al medio televisivo frente a las dificultades que ofrecen otras fuentes de información y conocimiento. La «facilidad de acceso al medio televisivo», dice Valdez Blásquez, también «está dada por el poco esfuerzo que implica la lectura de sus mensajes. Al igual que los mensajes radiofónicos, la lectura de los que aparecen en una pantalla de televisor no presenta las dificultades que los medios impresos imponen a los sujetos analfabetos o con un bajo nivel de instrucción. En esta aparente facilidad de lectura radica buena parte de la popularidad de los mensajes televisivos».

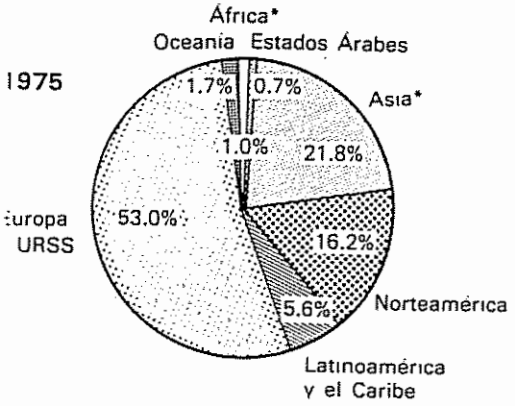
Esta «facilidad» de la lectura de la imagen televisiva se da a escala mundial tanto en países desarrollados como subdesarrollados, e incluye a los más heterogéneos grupos socioculturales —desde analfabetos hasta universitarios— que no hayan reflexionado críticamente acerca del mensaje televisivo. La lectura que realiza normalmente un individuo que no ha sido alfabetizado en la imagen es más de carácter emotivo que cognitivo y, desde esta perspectiva, independientemente del nivel educativo alcanzado, no puede descifrar, explicitar o hacer consciente el significado de un mensaje, ya sea en su forma ya en su contenido. Este tipo de lectura no supera, la mayoría de las veces, el nivel descriptivo, y suele generar una relación casi hipnótica entre el mensaje y el receptor que no permite establecer ningún tipo de distanciamiento crítico.

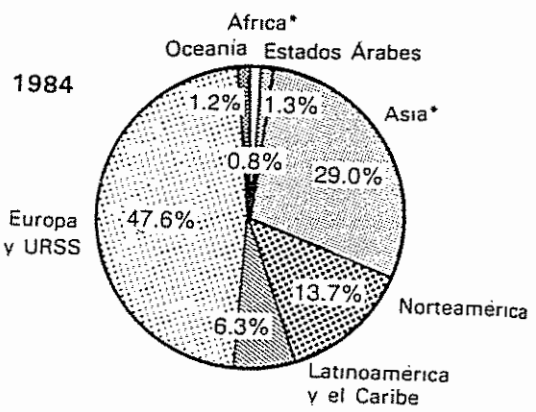
Aunque los medios de comunicación ofrecen la ilusión de la participación y de la comunicación, en la práctica diaria se da otro tipo de relación. El comunicador de los grandes medios no da lugar a otros mensajes que no refuercen su propio discurso. «Después de la gran victoria de los medios de comunicación —dice Günther Anders— no existe más la democracia. Lo sustancial de la democracia es poder tener una idea propia y, al mismo tiempo, poder expresarla. Por ejemplo: yo viví catorce años en Estados Unidos y nunca pude expresar mi opinión. Desde que existen los medios masivos y desde que la población del mundo se halla como exorcizada frente al televisor se la alimenta a cucharadas con opinión. La expresión *tener opinión propia* ya no tiene sentido de realidad. Los alimentados forzosamente no poseen ya ninguna *chance* de opinión propia (...). Si democracia es aquello que permite expresar la opinión propia, entonces la democracia se ha convertido en imposible a través de los medios de comunicación porque cuando no se tiene algo propio tampoco se lo puede expresar.»

La forma en que un individuo percibe la realidad está influenciada, en buena medida, por los medios de comunicación, y éstos van a condicionar en muchos aspectos su nivel atencional, perceptual y cognitivo.

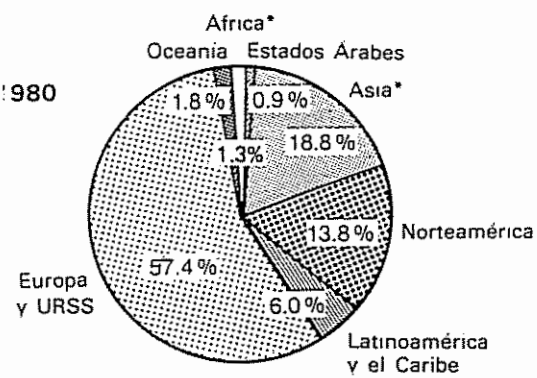
La representación de la realidad a través de la imagen, del sonido o de la informática no conlleva la desaparición de otras formas de codificación. En una misma época conviven formas y modelos simbólicos de diferente naturaleza que exigen un planteamiento global del problema: la formación de comunicadores desde una perspectiva globalizadora.

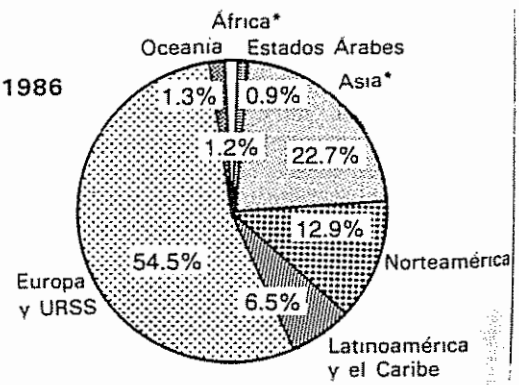
DISTRIBUCIÓN DE LA TIRADA DE PERIÓDICOS DIARIOS DE INFORMACIÓN GENERAL POR CONTINENTES Y GRANDES REGIONES: ESTIMACIONES EN PORCENTAJE PARA 1975 Y 1984





DISTRIBUCIÓN DE LA EDICIÓN DE LIBROS (EN NÚMERO DE TÍTULOS) POR CONTINENTES Y GRANDES REGIONES: ESTIMACIONES EN PORCENTAJE PARA 1980 Y 1986

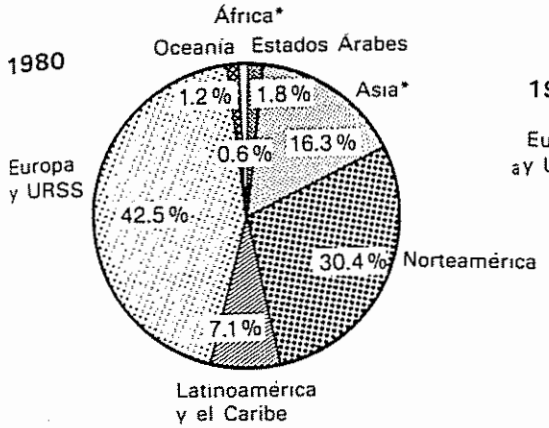


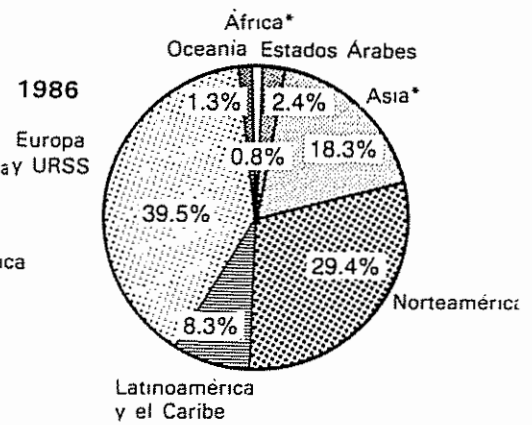


* Fuente: UNESCO (1988)

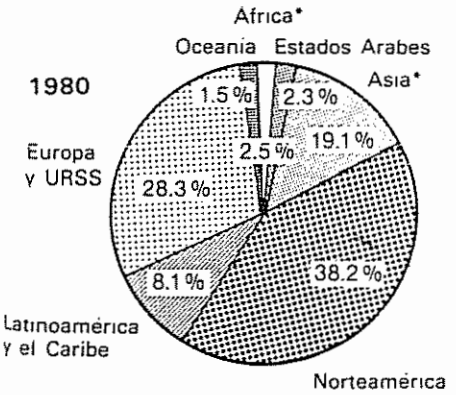
* Excluidos los Estados Árabes

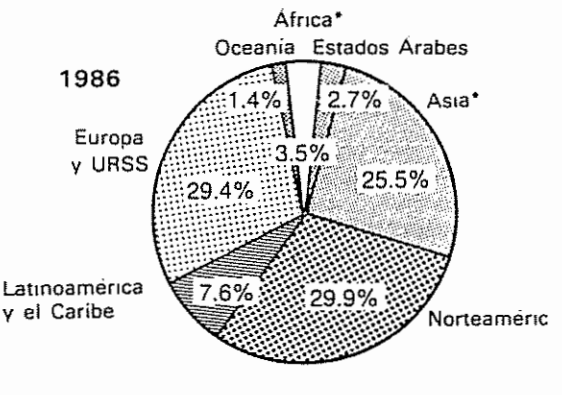
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECEPTORES DE TELEVISIÓN POR CONTINENTES Y GRANDES REGIONES: ESTIMACIONES EN PORCENTAJE PARA 1980 Y 1986





DISTRIBUCIÓN DE LOS RECEPTORES DE RADIO POR CONTINENTES Y GRANDES REGIONES: ESTIMACIONES EN PORCENTAJE PARA 1980 Y 1986





* Fuente: UNESCO (1988)

* Excluidos los Estados Árabes

Los proyectos educativos que incorporan a sus programas el estudio de los signos y de los códigos que son utilizados por alumnos y profesores fuera del aula están enfrentándose a una nueva perspectiva ambiental: hacer de los espacios educativos verdaderos espacios de comunicación donde se generen mensajes originales que no reproduzcan los estereotipos de los grandes medios. Para ello es necesario superar la identificación del proceso de comunicación como la mera transmisión entre un individuo, empresa o institución que emite mensajes y un grupo que los recibe. De lo que se trata, en definitiva, es de transformar el carácter unidireccional de la relación educador-educando, comunicador-comunicando y, por tanto, articular el conocimiento desde una nueva perspectiva. Cada educando será un comunicador en la medida que el educador potencie un estilo comunicacional que supere la barrera dogmática que separa a los que detentan el saber y los que tienen que acceder a él dentro del sistema educativo o a través de los medios de comunicación de masas. Pero ¿qué acciones tenemos que realizar para superar este estado de aturdimiento de las conciencias llevado a cabo no sólo por los medios de comunicación —a los que se acusa de buena parte de los males de la sociedad—, sino también por la propia escuela que, normalmente, permanece imperterrita ante los fenómenos sociales?

«El ser humano —dice Anders— más bien es un ser siervo, porque sólo oye, y oye lo que le llega por radio y televisión y aquí la relación permanece unilateral porque no pueden responder. Esa servidumbre es característica para la falta de libertad que se ha construido a través de su propia técnica y que se revierte contra él. Con los medios masivos se ha creado la figura del *eremita masivo*, porque si bien se halla solo frente a la radio o el televisor, recibe el mismo *pienso* (en doble sentido) que los demás. No percibe que lo que él consume en la soledad es el alimento de millones.»

Pero así como la técnica que ha creado lo ha convertido en una especie de esclavo, esta misma técnica también puede servirle de instrumento para alcanzar una cierta libertad de criterio al poder expresar sus propias opciones y contrarrestar con las mismas armas la relación de dominio que están ejerciendo sobre él.

ALGUNAS EXPERIENCIAS

Es muy difícil establecer cuál o cuáles son las experiencias pioneras en el campo de la lectura crítica de la imagen.

Si buscamos una visión globalizadora del tema dentro del área educativa, debemos citar a Antoine Vallet como el pionero de una asociación fundada en 1952 que, ya en aquella época, perseguía el adaptar la pedagogía a las nuevas condiciones creadas por las modernas tecnologías audiovisuales. Vallet desarrollaría en años posteriores su teoría del LENGUAJE TOTAL que tiene en la lectura crítica de los medios y en el fomento de la creación a través de los medios audiovisuales, dos de sus pilares básicos.

La pedagogía del Lenguaje Total se desarrolla primero en Francia y en otros países europeos, pero pronto pasará a diversos países latinoamericanos de la mano del discípulo de Vallet, Francisco Gutiérrez.

En Estados Unidos, los miembros de la Conferencia General sobre Alfabetización Audiovisual ensayan, ya a finales de los años sesenta, diversas definiciones del concepto

Alfabetización Visual. En la siguiente década, los términos Alfabetización Visual (Visual Literacy) e Iniciación a los Medios de Comunicación (Media Literacy) toman carta de naturaleza entre intelectuales y personas que trabajan en el campo de la educación dentro de los Estados Unidos de Norteamérica.

En Europa, al margen de la experiencia de Vallet, surgen diversos libros que abordan el tema de la lectura de la imagen, entre los más significativos cabe destacar dos títulos del francés Michel Tardy: *Enseñar el cine* (1963) y *El profesor y las imágenes* (con una primera edición en castellano de 1978), junto con la obra del italiano Nazzareno Taddei, *Educar con la imagen*, de 1974 en la que se abordan con gran clarividencia los conceptos de «educación para la imagen y con la imagen».

Al margen de las publicaciones escritas, en los últimos años surgen en Europa numerosas experiencias de educación en materia de comunicación que incluyen, dentro de su metodología de trabajo, la lectura crítica de imágenes. Como experiencias que tienen una incidencia en los contenidos curriculares de la educación cabe citar los casos de Noruega, país en el que la educación en materia de comunicación se imparte en la casi totalidad del sistema escolar y el cantón de Friburgo, primer cantón suizo que ya desde 1967 dispone de un programa de Educación Cinematográfica para la escuela primaria y para los dos primeros ciclos de la secundaria.

A finales de la pasada década Francia puso en marcha un programa destinado a formar críticamente a los más jóvenes telespectadores, su nombre *Jeune Telespectateur Active*. La experiencia duró tres años y es una de las propuestas institucionales que mas repercusión han tenido hasta la fecha a nivel europeo.[1]

Es interesante destacar la pujanza de las experiencias que se han desarrollado en Latinoamérica en los últimos años. Alrededor del proyecto del CESAP, «Lectura crítica», coordinado en Caracas por Mario Kaplún se han venido desarrollando desde 1978 experiencias con jóvenes, adultos y comunidades populares. Kaplún es además el creador e impulsor de la teoría de comunicación popular que tantos frutos ha dado en las últimas décadas en diversos países latinoamericanos.

José Manuel Costas Moran ha analizado diversas experiencias latinoamericanas de Lectura Crítica de la Comunicación. Costas identifica el Plan DENI como la primera experiencia sistemática de educación para los medios en América Latina. Este plan nació con la pretensión de educar en el análisis crítico de la imagen cinematográfica a los jóvenes de colegios religiosos católicos de Quito y de Lima. El plan que nació en 1968 habría de extenderse en años posteriores a Uruguay y República Dominicana.[2]

Al igual que en Europa, en los últimos años otros proyectos surgen en Latinoamérica. Con la creación del CENECA —Centro de Indagación y Exposición Cultural Artís-

---

[1] Para obtener una visión más profunda de las experiencias de educación en la lectura crítica de la imagen, principalmente en Europa, se aconseja consultar el libro colectivo *Educación en materia de comunicación*, publicado por la Unesco, París, 1984.

[2] Para obtener una visión de conjunto de estas experiencias latinoamericanas, consultar el trabajo de José Manuel Morán Costas, *Educar para a comunicaçao. Análisis de experiencias latinoamericanas de lectura crítica de la comunicación*, Sao Paulo, 1987.

tica, de Santiago de Chile— se implanta, por primera vez en 1981, el primer programa de educación para televisión.

LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

Curiosamente, nuestro país ha sido uno de los que han contado en estos años con algunas de las experiencias más interesantes e innovadoras en el campo de la educación en materia de comunicación, si bien los problemas de dispersión y descoordinación han reducido la eficacia de experiencias que habrían podido dar aún mejores frutos de los obtenidos en su momento.

La primera aproximación sistemática de los jóvenes españoles a la imagen se produce a partir de la creación de los primeros cineclubs, que funcionan ya con una cierta presencia desde comienzos de la década de los sesenta. En aquella época la mayor parte de los cineclubs desarrollan en nuestro país una doble función: plantean en primera instancia el análisis de la imagen pero, en muchos casos, sirven para oxigenar ideológicamente a grupos de universitarios e intelectuales que aprovechan estos encuentros con la imagen para cuestionar el aparato ideológico del estado, que, en este caso no es otro que la dictadura del general Franco.

En esta línea, Cataluña tiene una gran tradición. Para Pedro Luis Cano «Cataluña había tenido un importante movimiento de intelectuales que predicaron los audiovisuales por las escuelas durante la década de los años setenta y más atrás aún. Nombres casi míticos aquí, como por ejemplo Miquel Porter, Joan Enric Lahosa, J. F. de Lasa y otros criaron a sus pechos unas cuantas decenas de jóvenes, que ya no lo son, que iniciaron desde la Universidad las investigacioens teóricas, primero cinematográficas, después simplemente audiovisuales (...).».

Aunque sin este sesgo ideológico, es obligado decir que nuestro país contaba desde 1964 con la primera cátedra de cine fundada en una Universidad, en este caso la de Valladolid.

Estas experiencias con base en el medio cinematográfico han tenido continuidad hasta la presente década en las actividades de variados grupos que en diversas autonomías: Cataluña —con el Casal del Mestre, ya desaparecido, o la Cooperativa Drac Magic, aún en plena actividad—; la Comunidad Valenciana —con el Cine Club Escuela de Puzol—; o Asturias —con el Cine Club Municipal de Gijón—... son algunas muestras relevantes de este tipo de actividad. En la primera mitad de esta última década funcionó en la ciudad de Gijón una Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen que reunió anualmente durante sus cuatro ediciones a todos aquellos educadores y profesionales interesados en este campo. La experiencia dejó de existir en 1985 por falta de apoyos.

Históricamente es el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) la primera empresa que, desde la iniciativa privada, se plantea una educación de la población escolar en los lenguajes de los medios audiovisuales. Desde 1973 hasta finales de la década el SOAP forma a miles de escolares de Vigo, Barcelona y Madrid con tres objetivos fundamentales: el desarrollo del sentido crítico, la potenciación del espíritu creador y la aproximación a los valores sociales y culturales desde una dimensión cinematográfica.

En los últimos años numerosos autores se han interesado de una forma más o menos directa en abordar el tema de la lectura crítica de los medios: Alonso, Busquets, Cano, Ferrés y Prats, Gallego, L. Matilla, Rodenas, Rodríguez Diéguez, Santos Guerra, Vilches, Zunzunegui, etc. La producción bibliográfica ha aumentado considerablemente y las iniciativas de carácter privado e institucional conviven en un espacio compartido, marcado por el consenso de una necesidad común: la de educar críticamente en la lectura de la imagen.

Desde 1978 la UNED ha diseñado e impartido el primer curso multimedia a distancias de «Lectura de Imágenes y Medios audiovisuales». En 1989 más de 1.500 maestros de toda España habían participado ya en esta experiencia.

El momento coyuntural que actualmente vivimos es especialmente interesante. En estos momentos ha sido evaluado ya (en el caso de Cataluña) o están a punto de evaluarse (en el caso del territorio MEC) las experiencias institucionales de incorporación del vídeo a la enseñanza. Es imprescindible que desde las instituciones responsables del desarrollo de la educación en nuestro país se tenga en cuenta el importantísimo bagaje de experiencias acumuladas en este campo y nunca suficientemente considerado por los responsables políticos de las instituciones educativas.

LA FORMACIÓN EN MEDIOS AUDIOVISUALES

La formación la consideramos como un proceso de alfabetización audiovisual de la población en general y del educador en particular.

A un individuo no podemos considerarlo alfabetizado en tanto no realice la doble articulación de descodificar (leer) y codificar (expresarse) a través de signos de naturaleza diferente a los escritos, así como lograr que esos signos puedan ser usados (transferidos) en diferentes situaciones y áreas de conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la realidad cotidiana.

La formación audiovisual la planteamos a dos niveles que interactúan dinámicamente entre sí: 1) La enseñanza de la pedagogía de la imagen; 2) la enseñanza de la pedagogía con imágenes.

LA PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN

En este nivel consideramos necesario conocer el lenguaje de la imagen y, cuando hablamos de imagen no nos referimos sólo a aspectos visuales sino también sonoros, audiovisuales, etc. Los medios de comunicación son instrumentos que codifican la realidad de manera cifrada. La televisión, el cine o la radio articulan la información a partir de signos diferentes a los utilizados para la expresión escrita. La aparición de nuevas formas de representación hacen necesario un aprendizaje intencionado como si se tratara de una segunda lengua con el fin de descifrar los mensajes que se reciben a través de diferentes medios y, al mismo tiempo, estar en condiciones de formar comunicadores capaces de emitir sus propios mensajes.

LA PEDAGOGÍA CON IMÁGENES

En este nivel se trata de utilizar los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de usar los medios en las instituciones educativas es la más difundida, como una extensión de la lección oral o la lección escrita, olvidándose, normalmente, que los medios de comunicación están muy presentes en la vida de niños y jóvenes, hasta tal punto que este sector de la población posee una cultura audiovisual propia que es necesasrio tener en cuenta a la hora de plantearse qué hacer en el aula.

La utilización de medios audiovisuales permite evaluar conocimientos, actitudes y también la propia metodología de trabajo que se pone en práctica. En cuanto a los conocimientos, podemos saber si se produce un aumento de la retención, si se facilita el aprendizaje y si los diferentes códigos audiovisuales permiten un aumento de interés y captación total del mensaje. En cuanto a las actitudes, podemos saber si se facilita el análisis crítico, si los cambios son observables y si responden a una determinada área individual. En cuanto a la metodología, nos interesa conocer si el mensaje puede ser descodificado con habilidad por los alumnos, si aporta ventajas en la recepción de la información y fomenta actividades entre los estudiantes. Un planteamiento globalizador en el uso de medios audiovisuales parte del conocimiento de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de enseñanza.

¿De qué manera se involucra al centro escolar y a la comunidad en un proyecto de naturaleza distinta a la convencional? Se trata de investigar diversos conocimientos a través de los medios realizados por los propios alumnos y docentes, es decir, de aprender por medio de la acción desarrollando en diapositivas, comics, periódicos, películas, programas de radio y vídeo todos aquellos contenidos que conforman un plan de trabajo.

Un proyecto de esta naturaleza implica replantearse la metodología que se desarrolla habitualmente. Lleva aparejado poner en cuestión los contenidos enciclopédicos que impone el propio sistema.

LA SITUACIÓN ACTUAL

El hecho de que el espectador no asuma las diferencias entre imagen y realidad puede llevarle a un estado de indefensión frente a la manipulación que ejercen los medios. Si asumimos esta manipulación real ejercida desde los medios, debemos tener en cuenta la reflexión de Hans Magnus Enzensberger: «La cuestión no es si los medios son manipulados o no, sino quién manipula los medios, de lo cual se deduce que un proyecto revolucionario no debe eliminar a todos los manipuladores, sino que, por el contrario, ha de lograr que cada uno sea un manipulador.»

La descodificación del lenguaje de la imagen (sea esta sonora, visual o audiovisual) puede realizarse atendiendo a la identificación de los signos básicos, elementos y características susceptibles de análisis. Este proceso de descomposición de la imagen, de lo más elemental a lo más complejo nos lleva a convertir en un proceso lúdico el análisis de la imagen.

El educador debe conseguir acceder al mundo de la imagen reproduciendo la sensa-

ción de goce que el propio niño busca. Para Gerard Berger «lo que el niño busca en la imagen es una forma de placer...» y más adelante añade: «Imágenes y sonidos deben seguir siendo elementos portadores de placer aún después de entrar en el ámbito escolar.»

El conocer los lenguajes específicos de los medios audiovisuales y sus tecnologías (Pedagogía de la imagen) permitirá un uso didáctico posterior en las aulas mucho más coherente y aplicado a las necesidades curriculares (Pedagogía con imágenes).

Como dice Thomas A. Bauer: «Para ser útil a la sociedad, la enseñanza de los medios de comunicación debería, por el contrario, contribuir a superar la contradicción relativa que existe entre la socialización a través de ellos y la que se efectúa en las instituciones pedagógicas (guarderías, escuelas, institutos de educación de adultos, etc.). Estas últimas integrarían críticamente el contenido de los medios de comunicación y de los medios mismos como instrumentos de aprendizaje en unas mismas estructuras didácticas y, a su vez, éstos integrarían en sus programas los temas de las instituciones educativas.»

Bauer apunta una necesaria interrelación entre Pedagogía de la imagen y Pedagogía con imágenes. No podemos conformarnos con afrontar el análisis crítico de los medios o con estudiar cómo integrar éstos como materiales de apoyo al sistema educativo. Conocer las diferencias entre Pedagogía de la imagen y Pedagogía con imágenes lleva aparejado el valorar la necesidad de una visión globalizadora de ambas.

Para Diane Hutton, «un profesor puede poseer los conocimientos prácticos necesarios para utilizar los medios audiovisuales sin conocer la teoría correspondiente; pero conocer la teoría y carecer de la práctica significaría un obstáculo para el desarrollo de su actividad en el aula».

La práctica del docente en el análisis y producción de medios es básica para que el profesor pueda transferir a sus alumnos unos conocimientos basados en la experimentación en carne propia de su personal proceso de aprendizaje.

De nada valdrá educar a través de los medios si antes no hemos realizado un esfuerzo por aprender a leer críticamente segmentos audiovisuales no específicamente educativos. Los *spots* publicitarios, *telefilmes* o *videoclips* son los estímulos que habitualmente recibe el escolar en las horas diarias que dedica a ver televisión. El educador sólo puede competir con otros estímulos más específicamente educativos si consigue que el escolar se distancie de esa programación audiovisual a la que está habituado.

Lo mismo sucede en lo referente al papel de los niños y jóvenes como productores de medios audiovisuales. Cada vez es más habitual la invitación a la expresión a través de medios como el cine o el vídeo. El escolar tiende a repetir artificialmente la estética estándar de los grandes medios de comunicación de masas.

Sólo si el educador le ayuda a leer críticamente la imagen, a descubrir las posibilidades de manipulación de los medios audiovisuales y a reflexionar con ellos sobre su realidad más próxima, podrá ejercer su derecho de expresión y creatividad a través de la imagen.

Al respecto, Len Masterman señala que «no hay duda de que el profesor que puede utilizar en el proceso educativo tanto un programa de televisión como un libro de texto,

o un disco o un artículo periodístico, y que usa los medios de comunicación en forma creativa como fuentes alternativas de información, prové un ambiente más actualizado e interesante para sus alumnos. Pero si estas fuentes de información no están sujetas a una revisión crítica por parte de los profesores, se introduciría una visión mitificadora de los medios y del conocimiento bajo el disfraz de progresismo y de relevancia educativa».

BIBLIOGRAFÍA

ANDERS, GUNTHER: *Violencia, ¿sí o no? Una discusión necesaria*, cit. por Osvaldo Bayer en «Adiós al pacifismo», revista *Fin de Siglo*. Buenos Aires, 1978.

BAUER, THOMAS A.. *Austria: teoría y práctica de la enseñanza*, en «La educación en materia de comunicación», Unesco, París, 1984.

CANO, P. L.: «Apuntes sobre la enseñanza del vídeo», *Serveis de Cultura Popular*. Edit. Altafulla. Barcelona, 1989.

ENZENSBERGER, HANS M.. «Elementos para una teoría de la comunicación», *Cuaderno Anagrama*. Barcelona, 1972.

HUTTON, DEANNE: Citada por Hitchens, H., en «Estados Unidos: Alfabetización visual», en *La educación en materia de comunicación*. Unesco, París, 1984.

MCMASTERMAN, LEN: *Teaching the Media*. Londres 1985. Citado por Mercedes Charles en «La televisión: usos y propuestas educativas», revista *Perfiles Educativos*, núm. 36. México, D. F., 1987.

UNESCO: *Anuario Estadístico*. París, 1988.

VALDEZ BLÁSQUEZ, M. GUADALUPE: «Lectura crítica o recepción activa de los mensajes. La experiencia latinoamericana», revista *Tecnología y Comunicación Educativa*, núm. 6, ILCE. México, 1987.

VALDEZ BLÁSQUEZ, M. GUADALUPE: «Medios Escuela y Sociedad», revista *Tecnología y Comunicación Educativa*, núm. 5, ILCE. México, 1987.

VICENTE, LUIS, y otros: «Documento de trabajo para facilitar el diálogo preparatorio al libro blanco de la educación de adultos». Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984.

I
ALFABETIZACION AUDIOVISUAL Y ENSEÑANZA

A partir de la segunda Guerra Mundial los medios de comunicación audiovisual comienzan a utilizarse en Estados Unidos con una finalidad educativa. Los materiales que se usaron para entrenar al personal de guerra —de acuerdo a las variables rapidez y eficacia —van a aplicarse a la enseñanza. En el marco norteamericano la influencia de la corriente mecanicista influye en su modelo de enseñanza, los medios de comunicación desde esta perspectiva van a actuar como estímulos para la obtención de mejores logros y resultados. En Europa se los incorpora con una doble finalidad: por un lado, la ya conocida de facilitar el aprendizaje y, por otro, la de convertirse en objeto de estudio como si se tratara de una asignatura más del curriculum.

El desarrollo tecnológico ha hecho posible que las comunicaciones lleguen a un gigantesco público anónimo. Al mismo tiempo y, desde hace unos años, han aparecido unos medios audiovisuales que por su facilidad de manejo permiten la expresión individual. A través de la imagen, del sonido, de la palabra hablada o escrita cualquier individuo —siempre que el mensaje no tenga una difusión masiva— puede participar activamente en la comunicación. Es decir, puede ser potencialmente un comunicador.

Los medios de comunicación de masas inciden de manera directa sobre todos los sectores de la población donde, por un lado, podríamos localizar una red de productores de mensajes y, por otro, una red de consumidores de mensajes.

La red de consumidores, en su inmensa mayoría, mira de manera fascinada los mensajes que emanan de los medios, pero no puede leerlos. No conoce el lenguaje. En definitiva, no está «alfabetizada» visualmente.

ALFABETIZACION EN LA COMUNICACION AUDIOVISUAL

Una de las grandes preocupaciones educativas de los países en vías de desarrollo es reducir los índices de analfabetismo. Muchas de las experiencias internacionales desarrolladas en los últimos veinte años en el campo de la educación de adultos se han planteado con el fin de superar esta situación que incide directamente en la marginación social, económica y política. De forma paralela al concepto convencional de analfabetismo debería plantearse la necesidad de la alfabetización audiovisual. El desarrollo alcanzado por los medios de comunicación de masas en sus 70 años de existencia sobrepasa al alcanzado por los medios escritos a lo largo de su historia.

Si consideramos como analfabeto funcional a aquel individuo que por diferentes causas descodifica unos signos sin poder reflexionar sobre ellos, sin poder entender la relación entre su significado y su significante, sería oportuno investigar de qué manera se da esa situación ante un producto audiovisual.

El poder de los medios de comunicación en la sociedad actual es el signo de la aparición de un nuevo medio ambiente de fuerte densidad educativa. Según datos del Consejo de Europa, un niño de 10 años pasa por término medio 24 horas semanales delante del televisor, es decir, casi tanto tiempo como en la escuela.

La información que se presenta a través de los diferentes medios de comunicación no se corresponde con las categorías intelectuales tradicionales. En casi todas las sociedades, la escuela comparte el monopolio de la educación con las instituciones encargadas de la comunicación. La monopolización de la enseñanza a través de dos instituciones aparentemente contradictorias plantea la necesidad de una revisión del papel que deben desempeñar los medios de comunicación y del nuevo papel que le corresponde a la escuela en la sociedad de hoy.

Esa revisión implica la reconversión de todo el personal docente hacia nuevas tareas y, al mismo tiempo, una verdadera apertura del mundo de la comunicación hacia la problemática educativa.

Una buena parte de los conocimientos e información que obtiene un individuo se alcanzan, en la mayoría de los casos, a través de los medios de comunicación social hasta el punto de convertirse en una escuela paralela del sistema. ¿Pero qué función le corresponde a las instituciones formales de la enseñanza? ¿Aislarse de la realidad comunicacional que vive su entorno inmediato o aprovechar la existencia de unos medios desde una perspectiva diferente que tienda a la desalienación y, al mismo tiempo, a la formación de una consciencia crítica y reflexiva?

Un individuo que enumere o describa elementos de una imagen no necesariamente podrá con/destextualizarla. Una imagen empezará y terminará en sí misma como palabras sin sentido, sin saber de qué manera incide en el descubrimiento y manipulación de la realidad.

Cualquier lenguaje debe ser, ante todo, un instrumento de comunicación y no un medio para el sometimiento o la hipnosis. Las imágenes visuales son señales intencionalmente producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, hasta tal punto, que una persona puede saber leer y

escribir signos verbales pero no signos visuales. El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales implica, por un lado, el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otro, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes.

GRADOS DE ALFABETIZACION AUDIOVISUAL

El joven actual se halla familiarizado con el mundo de la imagen. El escolar lleva ventaja sobre su profesor, al menos, por tres razones: en primer lugar porque su periodo de formación ha estado repleto de estímulos visuales; en segundo lugar porque el contacto con dichos medios le ha hecho aprender a descodificar el lenguaje audiovisual con mayor rapidez que sus mayores; y finalmente, porque su facilidad para expresarse en imágenes es algo casi connatural a las actuales generaciones de jóvenes.

El educador debe asumir su situación de inferioridad con respecto a estos espectadores y jugar al mismo tiempo con lo que se podría considerar casi su única baza: ha sido formado con otra base cultural que puede hacerle distanciarse lo suficiente del lenguaje de la imagen.

El proceso de aprendizaje sistemático de la lecto-escritura comienza en los primeros años de escolarización y se prolonga hasta el periodo de las operaciones formales (a partir de los 12 años aproximadamente) momento en que un sujeto puede comenzar a realizar abstracciones y a reflexionar acerca del contenido de su propia lengua.

El conocimiento de los fonemas no implica necesariamente la comprensión de su significado. Un individuo puede memorizar los signos y repetir mecánicamente un texto sin descubrir lo que está leyendo. Sólo ha adquirido una destreza o una habilidad. Pero, saber leer no significa sólo el conocimiento de los fonemas sino también la comprensión interactiva de éstos en su relación con los demas. En alguna medida es aprehender, al mismo tiempo, la parte y el todo.

Para leer mensajes audiovisuales utiiizaremos también esos dos niveles; esto no significa extrapolar las normas gramaticales del lenguaje a los códigos visuales, sonoros, audiovisuales, pero puede servirnos de referencia en algunas ocasiones.

Sabemos que el uso de mayúsculas, comas, puntos, signos de admiración o entrecomillados tiene un significado específico en la expresión escrita. Cada uno de esos signos se identifica con una determinada unidad conceptual, una unidad de pensamiento que corresponde a una forma de codificación.

Los colores azules o rosas que utiliza Picasso, los amarillos de Van Gogh o los rojos, azules y blancos de Miró poseen un sentido en sí mismos, que se puede explicar a través del lenguaje escrito pero que no tiene su equivalencia en ésta ni en otra forma de expresión. No hay palabras mayúsculas que signifiquen el primer movimiento de la 5.ª Sinfonía de Beethoven, ni tampoco una secuencia de «Ciudadano Kane» tiene su equivalente en un cuarteto de cámara.

Toda forma de expresión tiene sus propias normas, su propia estructura. Analizamos el lenguaje escrito utilizando sus propias convenciones gramaticales y los medios de comunicación audiovisual a partir de sus propios códigos.

El termino «leer» no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, en definitiva, puede expresarse a través de él. Conocer los elementos de expresión visual resulta tan importante como hacer una imagen en transparencia o en diapositiva, en la misma medida que el conocimiento de los signos lingüísticos es tan importante como su representación gráfica. De lo que se trata es de conocer el signo (visual, sonoro, escrito) y expresarse a través de él.

Pueden establecerse, por lo tanto, grados de alfabetización en función de cada medio de expresión:

a) *Alfabetismo de la letra impresa*: La lectoescritura es un proceso largo que requiere una continua práctica para alcanzar la comprensión total de lo que se lee. Es una habilidad que ocupa buena parte del proceso de aprendizaje.

b) *Alfabetismo de la imagen*: «El analfabetismo de la imagen —dice A. Thompson— está casi tan generalizado como el de la letra impresa. La principal diferencia entre uno y otro es que el alfabetismo de la letra impresa se debe a un esfuerzo deliberado de adquirir tal aptitud por medio de la educación mientras que el de la imagen es aparentemente un proceso natural.»

Suele suponerse que las imágenes forman un lenguaje transcultural que todos pueden entender e interpretar, pero no es así.

La experiencia, la memoria, el marco cultural y contextual de un individuo varían de una sociedad a otra e intervienen directamente en la «lectura» de la imagen de la realidad. La realidad es, al mismo tiempo, una y múltiple:

Una, porque el «objeto existe» corporea y objetalmente, tiene entidad y es. Los objetos vaca, piedra, árbol, por ejemplo, tienen una entidad en sí mismos en cuanto a cosas que ocupan un espacio, en cuanto a objetos que tienen una existencia independiente de sus funciones.

Y múltiple, porque los habitantes de diferentes culturas no tienen la misma percepción acerca de las cosas y tampoco los mismos códigos para interpretarlas. Un mismo objeto puede ser percibido de diferentes maneras en función de la experiencia previa y del contexto. La realidad objetal es única pero su significación no. La vaca, por ejemplo, es un mamífero que para el mundo occidental tiene la función de proporcionar una serie de alimentos, pero en la India es algo muy distinto: un objeto divino.

El significado varía en función de los códigos que comparta o no una sociedad dada. El problema consiste —dice Lilia Menegazzo— en enseñar a un gran número de personas a «leer este lenguaje visual que, contrariamente a lo que se cree, no es un lenguaje simple y directo, sino que necesita de un aprendizaje. De esta manera resultaría que alfabetización y lenguaje visuales son términos convexos y recíprocamente dependientes. Se alfabetiza porque hay un lenguaje; porque hay un lenguaje es necesario alfabetizar».

c) *Alfabetización del sonido*: Un mensaje sonoro puede componerse de palabra, silencio, música y efectos. Cada uno de estos elementos se articula de diversas mane-

ras ofreciendo diferentes significados. Sólo entenderemos el mensaje sonoro en la medida en que nos sea posible asociarlo a la fuente.

Este tipo de alfabetismo se desarrolla de una forma similar a la de la imagen. La educación formal puede ofrecer los instrumentos necesarios para leer e interpretar imágenes y sonidos como lo hace con los signos de la lengua.

IMAGEN Y EDUCACION

Las instituciones educativas no han promovido la utilización renovadora de los medios audiovisuales; por el contrario, la escuela ha sido un bunker donde el maestro se ha pertrechado para defender su papel «tradicional» de transmisor del saber.

Muchos educadores creen que la mera utilización de medios audiovisuales en el proceso de aprendizaje garantiza la eficacia y calidad de la enseñanza. Lamentablemente, en numerosos casos suele emplearse una nueva tecnología para aplicar una vieja pedagogía. La tecnología se convierte así en el escaparate de una renovación no asumida. «El error más grande que se ha cometido —afirma José Bullaude— es el de no entender la nueva situación comunicativa que estos medios plantean y tratarlos con criterio tradicional, cuando lo que ellos ofrecen es una nueva tecnología. Por otro lado también se ha cometido el error opuesto, creyendo que estos medios por sí mismos solucionaban el problema de la enseñanza».

Los docentes asumen, fundamentalmente, las siguientes actitudes frente a los medios de comunicación audiovisual.

Por un lado, la de aquellos que comprueban que se les escapa el monopolio de la transmisión cultural y constatan que sus alumnos se nutren de los medios de comunicación de masas. En el fondo este tipo de educadores piensa que los medios de comunicación son sus rivales, aunque la mayoría de los individuos de todas las clases sociales, caiga en la tentación de frecuentarlos.

Por otro, la de aquellos que, a pesar de las carencias existentes, tanto en el sistema como en su propia formación, logran superar estas limitaciones. Este tipo de docentes reconoce la existencia de una escuela paralela a la oficial, desarrollada a través de los medios de comunicación, y trata de establecer una relación reflexiva entre la visión de la «realidad» que ofrecen los medios y la que puede ofrecer la escuela.

Los medios de comunicación audiovisual, difícilmente en una situación convencional de enseñanza-aprendizaje, permiten ejercer una actividad mental auténtica. «Para aquel que quiere aprender mediante el libro, el filme o el propio desarrollo de un curso —afirma Geneviève Jacquinot— todo está preparado, preestructurado y predigerido. Lo que debe deducirse está indicado, lo que debe relacionarse está subrayado, nada queda en suspenso, en expectativa. Todo está hecho por el emisor-autor». Es decir, que lo que se suele dar es un producto, lo que se oculta es el trabajo de elaboración.

La imagen es utilizada, en la mayoría de los casos, como un medio para o un vehículo de. Pero podemos pensar que podría servir para otra cosa. Los medios de comunicación pueden servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí mis-

mos. Esta es una actividad que los educadores, en general, obsesionados por los problemas de contenido no han tenido en cuenta hasta hoy.

Paradójicamente, lo que caracteriza habitualmente la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos es la ausencia de un tratamiento icónico. La organización del mensaje suele parecerse extrañamente a un plan de clase donde se reproducen sus mismos procedimientos.

La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto.

BIBLIOGRAFIA

BULLAUDE, JOSE: *Enseñanza Audiovisual y Comunicación.* Librería del Colegio. Buenos Aires, 1970.

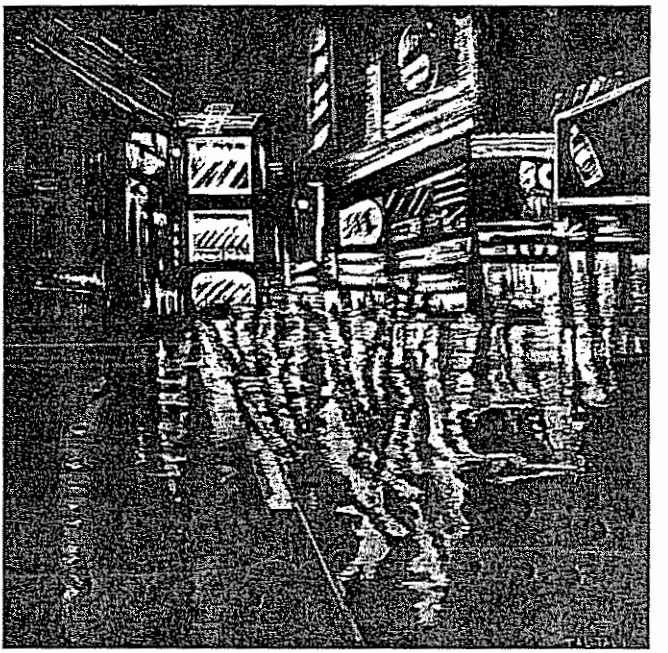
F. DE MENEGAZZO, Lilia: *Didáctica de la imagen.* Editorial Latina. Buenos Aires, 1977.

JACQUINOT, GENEVIEVE: *Image et Pedagogie.* PUF, Presses Universitaires de France. París, 1977.

PORCHER, LUIS: *La Escuela Paralela.* Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

II
¿COMO VEMOS LAS IMAGENES?

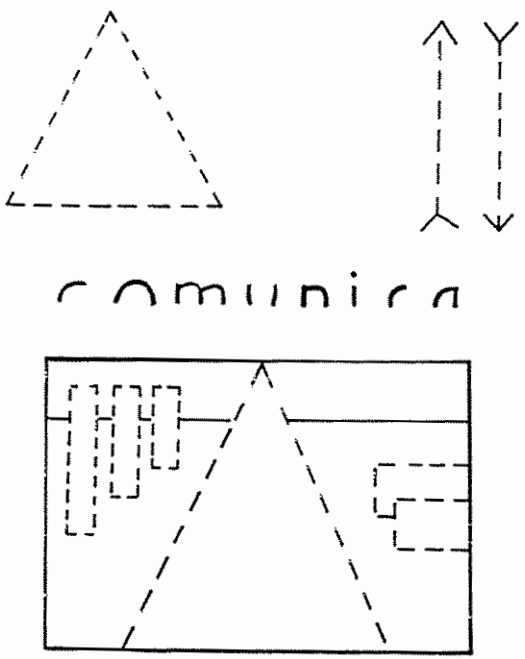
La reproducción de este cuadro puede generar distintas actitudes ante el observador



La percepción de una imagen esta en estrecha relación con la manera en la que cada individuo puede captar la realidad y, al mismo tiempo, esta vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación.

A través de la percepción se selecciona la información del mundo exterior pero, aunque la representación de un objeto sea unica, no hay correspondencia total entre el mundo físico y el mundo perceptivo.

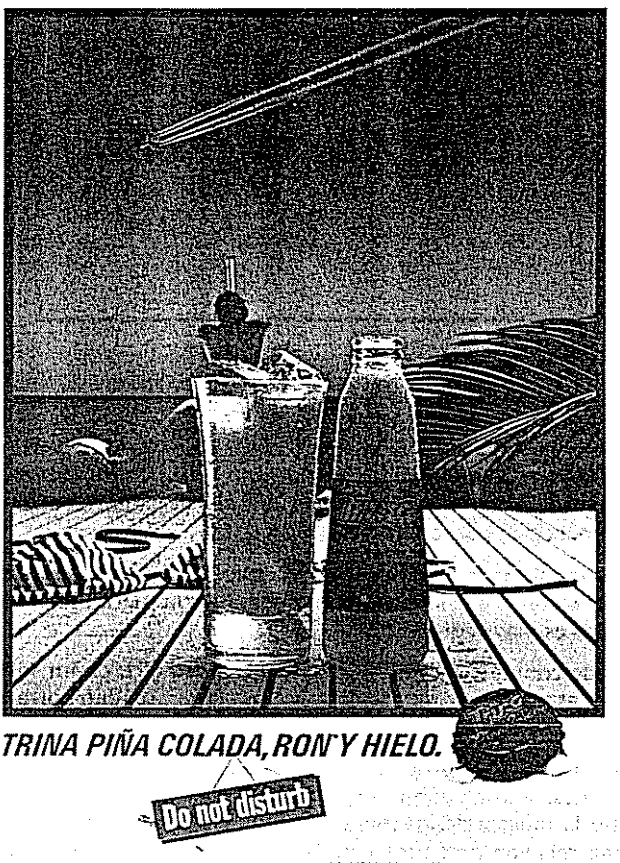
El conocimiento de un objeto no está determinado sólo por las sensaciones visuales, auditivas, olfativas... sino que existe una forma particular (individual/social) de conocerlo. La forma de conectarnos, las emociones hacia un objeto, determinan en buena medida, nuestra carga valorativa hacia el mundo físico. Lo que realiza un observador frente a un objeto es añadirle una asociación significativa a sus sensaciones, que van a depender de la experiencia personal. Si todos percibimos los objetos de manera diferente, ¿por qué existe un acuerdo general en la apreciación de la mayoria de las cosas que observamos?



Estas figuras no están conformadas totalmente pero se perciben como un triángulo, dos flechas en sentido inverso, la palabra comunica, unos garabatos sin significación, una carretera con edificios a ambos lados.

Todo el mundo reconoce estos elementos aunque se da cuenta de que sólo son esbozos de figuras. Esta habilidad de complementar los objetos hasta verlos como una totalidad (aunque estén presentes parte de los estímulos) se llama reintegración.

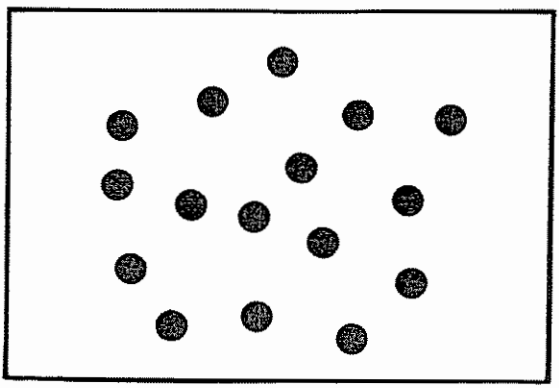
Los medios de comunicación utilizan estas técnicas de la percepción con el fin de lograr una postura activa en el receptor. En el ejemplo siguiente no conocemos a los dos personajes del anuncio pero nuestra percepción complementa los elementos o la información que falta: son un hombre y una mujer, de unas determinadas características físicas y sociales en los que proyectamos unas cualidades que nos permiten completar sus figuras hasta alcanzar su mejor forma.



Para la Gestalt, la percepción tiende a complementar aquellos elementos que pueden dar definición, simetría, regularidad, continuidad, unificación y forma a nuestra percepción.

¿QUE PERCIBIMOS?

Diariamente un individuo recibe centenares de estímulos pero sólo es consciente de una parte de ellos. La percepción selecciona sólo a los que han despertado su atención.



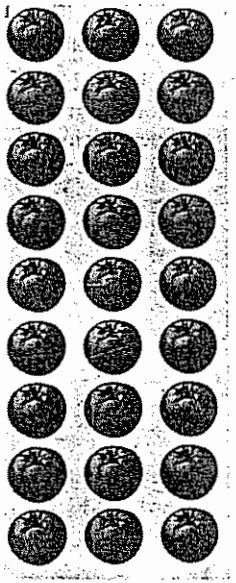
Si le presentamos a un observador una tarjeta como la que vemos en la figura y preguntamos cuantos puntos percibe de una sola mirada, no sabrá que responder. Dirá «muchos», «unos cuantos». Sólo dará una respuesta correcta si le presentamos una tarjeta con menos de nueve puntos.

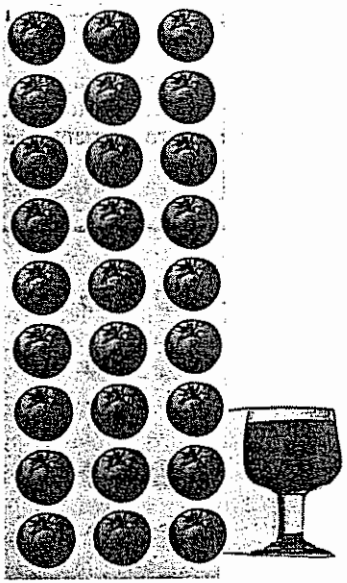
Si complicamos el experimento y la tarjeta que le entregamos se compone de figuras con formas y colores, por lo general el observador no hará una lectura exacta si el número de figuras es mayor de cuatro.

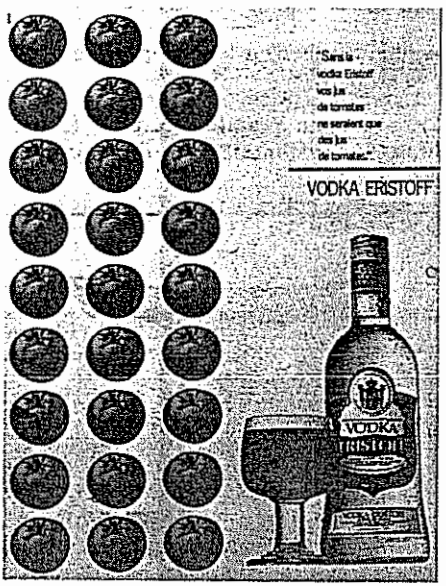
Los medios de comunicación utilizan muchos estímulos en un solo mensaje pero refuerzan ciertos aspectos que llaman la atención. Un individuo borra un buen número de estímulos y fija otros.

En el anuncio publicitario de la página siguiente no observamos, a simple vista, que hay 27 tomates, sino un conjunto de tomates. A nivel perceptivo se produce una asociación entre la imagen de los tomates y el vaso con su zumo. Como puede verse, se establece una relación dinámica entre el todo (la copa con el zumo) y las partes (cada uno de los tomates). De una sola mirada se observan sólo estos elementos: los tomates, la copa con el zumo, la botella y, por otra parte, el texto.

El número de elementos que pueden percibirse en un instante se llama dimensión máxima de atención. La dimensión máxima de atención varía de un individuo a otro ya que sólo podemos comprender una parte de la información disponible en cada momento.



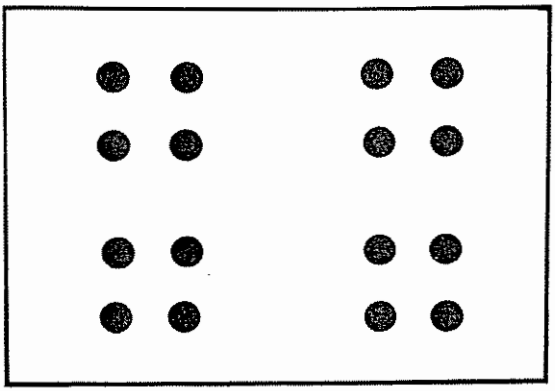




Si de una sola mirada se intentara realizar una lectura de todos los elementos que componen esta imagen, se cometería un error en la estimación de su número. A simple vista no se perciben más de cuatro elementos: un conjunto de tomates, la copa, la botella y el texto.

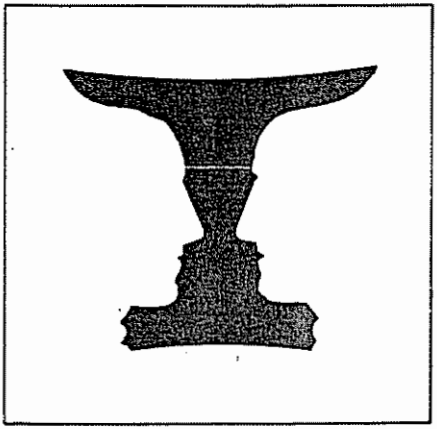
¿COMO SE ORGANIZA LA PERCEPCION?

En esta figura hay muchos estímulos pero puede atenderse a todos ellos a la vez aunque haya más de nueve elementos porque organizamos la observación en grupos de cuatro cuadrados de cuatro elementos, es decir que estructuramos la percepción de la forma más sencilla.



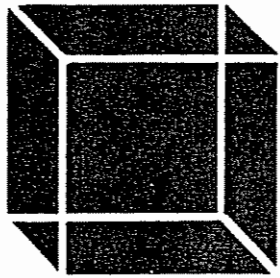
La forma mas elemental de organizar la percepción es separar el campo perceptual en dos partes: la figura y el fondo.

La figura, elemento dominante y unificado, es el foco de la atención, mientras que el fondo es más difuso. Ambos interactúan dinámicamente.



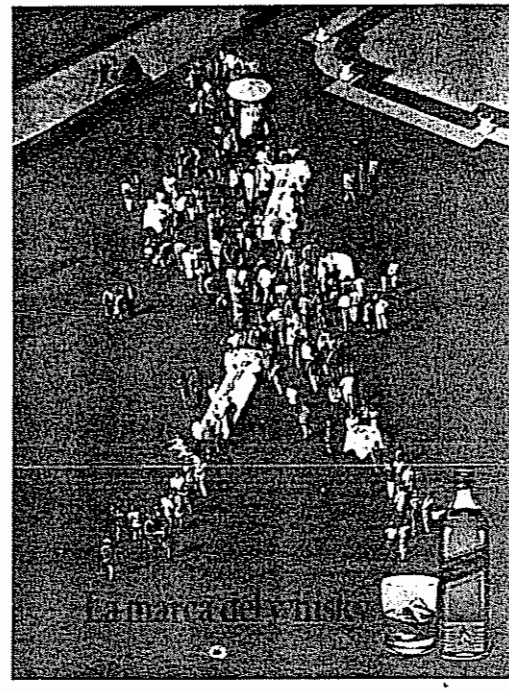
Aquello que es «figura» tiene una forma identificable, mientras tanto «el fondo» no la tiene.

En la figura anterior podemos ver una copa negra sobre un fondo blanco, o dos caras blancas enfrentadas sobre un fondo negro.



Según fijemos nuestra atención en una zona u otra del cubo, veremos mas proxima, en cada caso, la cara superior o inferior del mismo.

La publicidad utiliza muchos principios de la percepción.

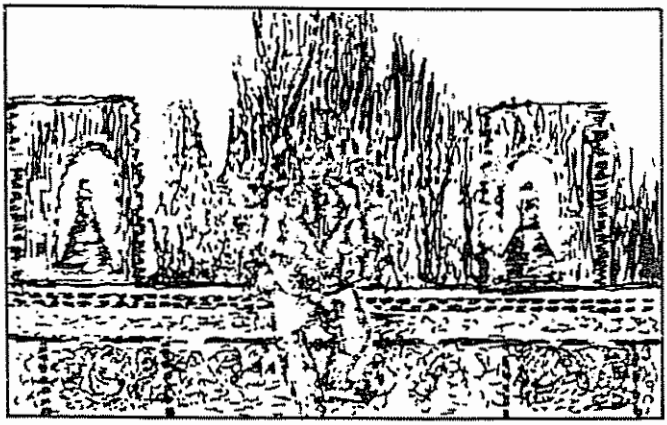


La imagen está compuesta por una serie de unidades o elementos mínimos: las personas que aparecen repartidas en su superficie.

Esta determinada colocación de los elementos mínimos conforma a su vez una unidad mayor: la figura del escoces que sirve como imagen emblemática de una marca de whisky.

El jardín constituye el fondo de esta figura.

Las cosas no siempre aparecen como realmente son. Lo que vemos o escuchamos está mediatizado por diversos factores: psicológicos, sociales, históricos.

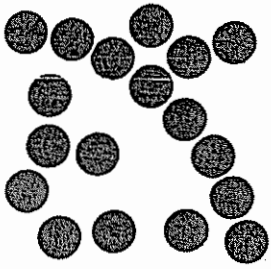


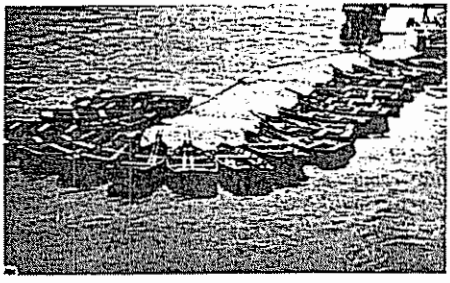
En esta imagen tenemos dificultades para descubrir al personaje. Para verlo sentado sobre un muro añadimos información que no está en el dibujo. Una vez que percibimos al individuo resulta difícil dejar de verlo. El hecho de que reconozcamos que es el dibujo de un sujeto sobre un muro permite interpretar mas rapidamente la imagen total: cuando se sabe lo que se busca es más fácil verlo.

En la relación figura-fondo los elementos pueden organizarse de acuerdo a los siguientes principios:

Continuidad

Los estímulos que tienen continuidad sobresalen del fondo y se organizan juntos.



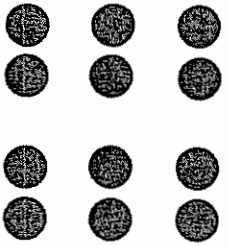


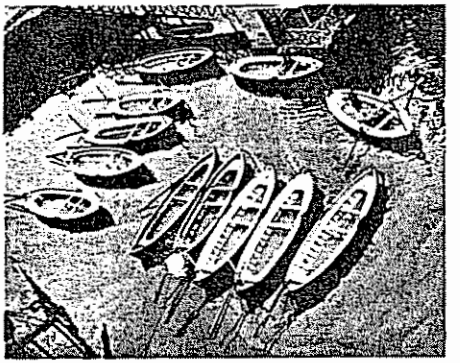
En esta figura puede verse el arco debido a la continuidad de los círculos. Del mismo modo puede verse un conjunto de pequeñas embarcaciones que conforman la letra J.

Desde el punto de vista del sonido, seguir una melodía en una canción es un ejemplo de continuidad.

Proximidad

¿Por qué vemos dos grupos de botes y no doce, o dos grupos de puntos y no dieciséis puntos?

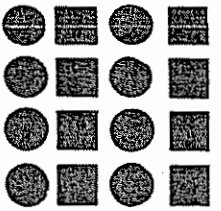




Cuando los estímulos estan bastante juntos tienden a agruparse. La proximidad espacial determina la agrupación de elementos.

Semejanza

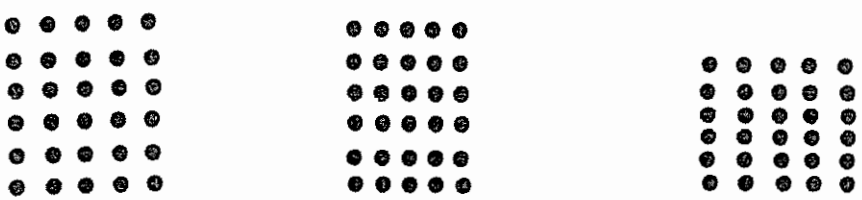
Los objetos o elementos similares tienden a agruparse por su forma, medida, color o peso.



Aquí pueden observarse columnas de círculos y de cuadrados,

Ahora observamos figuras en gris y blanco.

La percepción agrupa aquellos elementos o figuras por su similitud o semejanza.

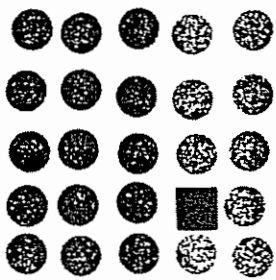


(A) *(B)* *(C)*

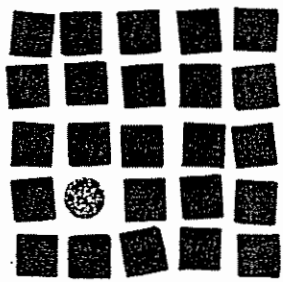
Los puntos y los objetos cercanos tienden a verse como grupos. En (A) podemos ver con la misma facilidad líneas horizontales o columnas verticales. A medida que los puntos se acercan horizontalmente, como en (B), sobresalen como figuras de hileras horizontales; en cambio, si se acercan verticalmente, aparecen como columnas verticales (C).

Contraste

El cuadrado es la figura en (A). Los estímulos que son diferentes a su alrededor llegan a constituir una conformación. En (B) el círculo es la figura y los cuadrados el fondo.



(A)

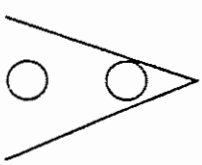


(B)

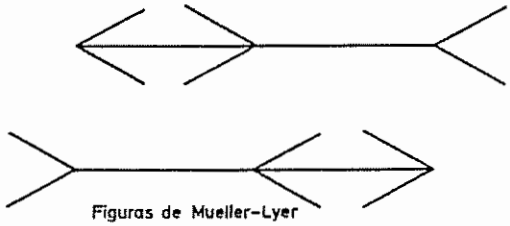
En este anuncio el contraste está dado por el uso de la luz y el color. La copa, la marca del brandy, el caballo son los elementos que resaltan.

ILUSIONES

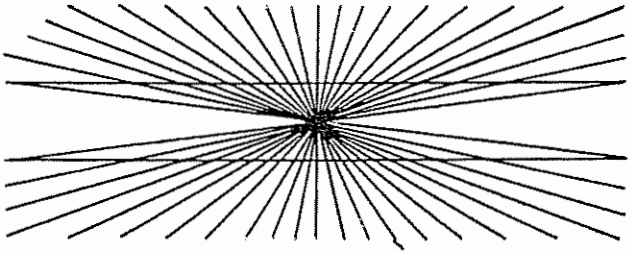
La percepción es, a veces, engañosa y la organización de figuras en un todo puede conducirnos a juzgar incorrectamente los elementos que la componen, por lo que atribuimos a una figura u objeto propiedades o cualidades que no tienen. Hay muchísimas ilusiones que no se corresponden con el estímulo ni con el objeto que percibimos.



Ilusión de Ponzo



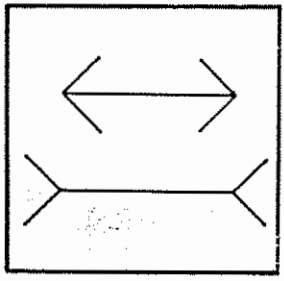
Figuras de Mueller-Lyer



Ilusión de Hering

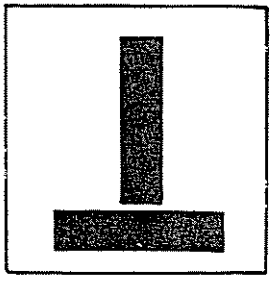
Si intentamos reproducir cada una de estas figuras sin utilizar ningún aparato de medición y luego comparamos unas y otras descubriremos que las medidas de nuestros dibujos difieren bastante de las que percibíamos en el modelo. Si comparamos cada una de las figuras nos llevaremos una sorpresa.

¿Cuál de las líneas parece más larga?

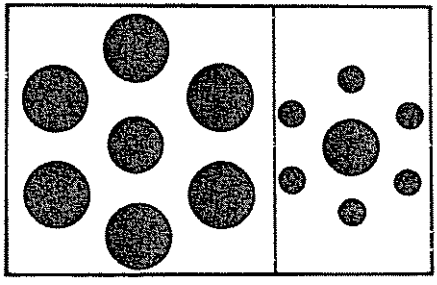


Ambas tienen el mismo tamaño.

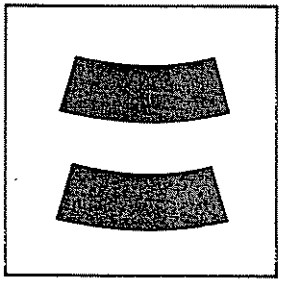
¿Cuál de las líneas parece más larga, la horizontal o la vertical?



Son del mismo tamaño.
¿Cuál de los estímulos centrales parece más grande?



Ambos círculos son del mismo tamaño.
¿Cuál de las figuras parece mas grande?



Son idénticas.

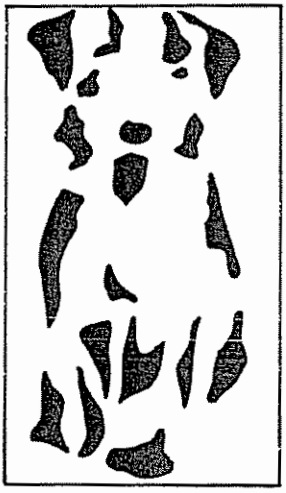
Estas ilusiones son estables y a veces suelen otorgárseles propiedades que no tienen. El objeto no se modifica pero nuestro mundo perceptivo le da atributos que no posee.

Si ha dibujado cada una de las figuras y las ha comparado, habrá observado que las imágenes que ha representado son sólo aparencia de la realidad, es decir, que las representaciones que ha realizado no se adecúan a las figuras aunque, a simple vista, sí se parecen.

Un objeto representado tiene una serie de características tanto para el que lo produce como para el que lo recibe. El que lo produce, en una campaña propagandística tendrá en cuenta todos los mecanismos posibles para desarmar al receptor. Desde la organización de los objetos en la construcción del mensaje hasta la manera en que lo va a recibir el receptor.

CATEGORIZACION

Doyle dice que si se le presenta a alguien qué es lo que ve en la siguiente figura, la mayoría dice un perro aunque lleguen a darse cuenta de que el dibujo está incompleto. Pero aquellas personas que nunca tuvieron experiencias con perros o con fotografías de perros difícilmente obtendrán una percepción significativa de esta imagen.



El hecho de percibir un objeto de determinada manera y no de otra está en estrecha relación con los estímulos actuales sobre el mismo objeto y la experiencia que se ha tenido previamente ante un estímulo semejante. El mismo autor dice que «la experiencia anterior ha dejado en el cerebro algún tipo de huella. Cuando es activada por

estímulos externos dará lugar a la percepción de un perro. Lo que debe ser almacenado en el cerebro no es simplemente una imagen de un perro específico, sino más bien una abstracción de las propiedades que tienen en común muchos perros».

Lo que se realiza es una conceptualización o categorización de un objeto. A la experiencia resultante al recibir el estímulo se le llama percepto.

Veamos otro ejemplo:

Todos tenemos una categoría conceptual que incluye las siguientes propiedades: animal doméstico, cuatro patas, felino, maúlla. Corresponde al concepto «gato». Se puede manipular este concepto mentalmente sin ver o escuchar a un gato. Cuando se ve en una imagen a un animal y las propiedades del animal encajan en el concepto, se experimenta el percepto de un gato. Siguiendo al mismo autor podemos decir que «se categoriza la entrada sensorial como algo que cae dentro de los límites del concepto y se reconocen muchas de las propiedades que se corresponden con el concepto de «gato» asociándolo al animal que se ve.»

Los medios de comunicación utilizan cierto tipo de perceptos para sugerir un universo de conceptos o de relaciones que no son parte consustancial de ellos.

En un anuncio de un detergente o de un limpiador, por ejemplo, los aparatos electrónicos, muebles, objetos y los mismos ambientes que suelen presentarse pertenecen a una clase social diferente a la de sus potenciales destinatarios.

Se identifica al detergente por un percepto que hemos adquirido socioculturalmente, pero a ese percepto de «detergente» suelen asociársele propiedades o categorías que no definen químicamente al producto en cuestión. El percepto «detergente» se yuxtapone a otros perceptos ajenos a la categoría que lo identifica como «substancia o producto que limpia químicamente».

Luis Matilla dice al respecto que «con un producto determinado se suele vender un estatus que no corresponde a la gente que consume esos productos. En alguna medida se está diciendo: Comprad este producto y con él unos elementos materiales (a nivel social, económico, cultural) a los que, de otra manera, difícilmente, se tendría acceso. Se establece, por tanto, un mensaje de doble vínculo: el del producto en cuestión y el del contexto del producto. (...) Podemos llegar a afirmar entonces que hay un intento de desclasamiento, de desideologización, de pérdida de identidad de la propia realidad de un individuo con la que ofrecen los medios de comunicación.

PERCEPCION Y MEDIOS DE COMUNICACION

La percepción del entorno social o individual que aparece en los medios de comunicación audiovisual está en estrecha relación con:

1) la experiencia previa acerca de los objetos representados.

2) las fantasías y frustraciones que se canalizan a través de la captación del mensaje.

3) la identificación que se realiza entre los personajes, clase social, ambiente a

través del mensaje anunciado en sujetos que, la mayoría de las veces, no pertenecen al mismo nivel socio-económico representado...

4) la carga de frustración personal que envuelve al individuo.

5) la identificación y proyección que se realice con el mensaje está en estrecha relación con nuestros mecanismos de defensa y, al mismo tiempo, con la organización perceptual del objeto representado, así como con la asociación que se establezca y nos vincule a nuestro entorno social e individual desde el punto de vista de los patrones (normas, valores, pautas) que hayamos incorporado en nuestras experiencias previas.

Cada individuo no ve cosas distintas en un mismo objeto aunque haya tenido experiencias previas diferentes, porque la organización del mundo perceptual es similar en todas las personas que comparten los mismos codigos, pero sí puede diferir la carga valorativa acerca de ellos.

Un grupo de jóvenes atados con cadenas a las puertas de un Ministerio puede ser obsevado desde distintos ángulos. Desde cada uno de ellos, cada persona podrá tener una percepción individual pero, en su totalidad, será un grupo de jóvenes manifestándose.

Una serie de percepciones individuales capacita para ponerse de acuerdo con los demás sobre lo vivido, independientemente de que las experiencias individuales hayan sido diferentes, pero no pueden estudiarse aisladamente de las relaciones estructurales que se dan en el seno de la sociedad. La percepción de un objeto se fundamenta en un proceso individual y, al mismo tiempo, en la relación jerarquizada que tiene ese objeto desde el punto de vista social.

«Unos mismos principios —afirma R. Arnheim— rigen las diversas capacidades mentales porque la mente funciona siempre como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención.»

PERCEPCION SUBLIMINAL

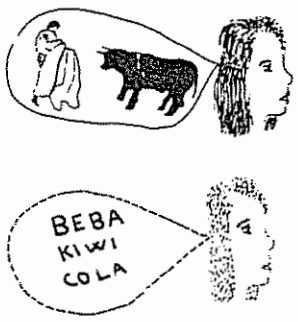
Si al proyectarse una imagen no se la percibe de manera consciente, no da lugar a la observación, al razonamiento, a la invención. Tendrá entonces un carácter persuasivo muy grande porque los mecanismos de defensa estarán en su nivel más bajo.

La percepción por debajo del umbral consciente se llama sublimal. Miller hacia 1942 preguntó a los sujetos de una experiencia qué figuras aparecían proyectadas en una pantalla (la luz utilizada en el proyector era muy tenue y la imagen no era percibida de manera consciente por los observadores). Encontró que, aunque los individuos creían contestar al azar qué figura era la proyectada, sus conjeturas fueron correctas con mucha mayor frecuencia de la que podría esperarse por la mera casualidad.

La exactitud de las conjeturas dependió no de la «percepción extrasensorial», sino de estímulos visuales que estaban por debajo del umbral consciente. No es necesario, por lo tanto, percibir conscientemente un estímulo para que éste modifique nuestro comportamiento.

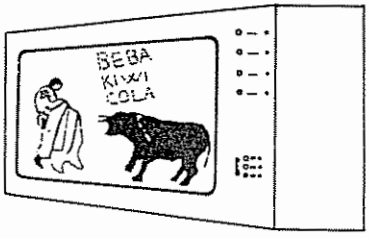
La aplicación de esta técnica a los medios de comunicación supone que un espectador muestra menos resistencia, por ejemplo, a la propaganda reconocida inconscientemente porque no puede identificar sus orígenes y examinar el contenido con espíritu crítico. También se ha propuesto insertar palabras y símbolos productores de emoción entre los cuadros sucesivos de las sesiones de cine y televisión para reforzar el valor de entretenimiento. Las películas o los programas de televisión podrían transmitir, al mismo tiempo, un contenido perceptivo a nivel consciente y una carga valorativa de refuerzo o de choque a nivel inconsciente.

Como ejemplo de este fenómeno, supongamos que durante la proyección de un programa taurino de televisión, el mensaje «beba Kiwi cola» aparece intermitentemente sobre la pantalla, con intensidades luminosas y duraciones de exposición llamadas subliminales. Se presupone que muchos individuos reciben inconscientemente el mensaje y que se venden más productos que cuando tal mensaje no se proyecta.



Percepción consciente de un programa de TV

Percepción inconsciente de la publicidad subliminal.



«Podemos afirmar —dice Forgus— que el sujeto extrae información parcial, pero sin poder indicar con un resorte verbal qué hecho es el que está ocurriendo». Es importante determinar en un mensaje subliminal el umbral de los destinatarios del mensaje y definir luego el umbral como el menor nivel en el que un sujeto puede reconocer el símbolo correctamente.

Es obvio que en determinados momentos el sujeto extraerá la información total porque la energía del estímulo estará por encima del umbral. De hecho, en algunos ensayos de propaganda subliminal, ciertos miembros del público han señalado que habían recibido conscientemente, parcial o totalmente, el mensaje.

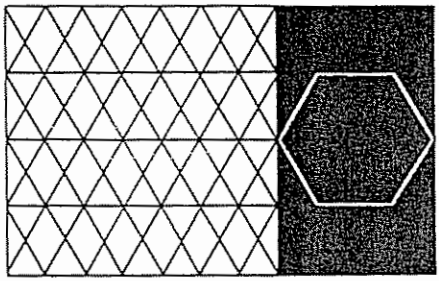
¿QUÉ OBSERVAMOS?

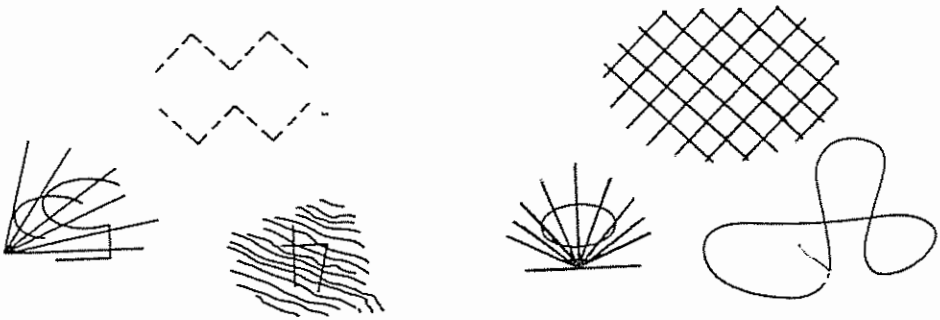
La *intensidad* de un estímulo es un determinante de la atención. El objeto más grande y más brillante, el sonido más fuerte, el olor más penetrante son los que se perciben de forma más inmediata.

Además de la fuerza del estímulo, el *contraste* de elementos permite una distinción instantánea. Notamos por ejemplo, las páginas en colores en este libro en blanco y negro, el hombre con éxito en una empresa de gente mediocre y competitiva, la mujer brillante en medio de una multitud opaca, el whisky de los elegidos en un escaparate de una tienda de ultramarinos convencional, el volumen superior en el sonido de los anuncios dentro de la programación televisiva...

Si estos principios de la percepción se aplicaran de manera muy rígida en una campaña de anuncios pondrían en guardia a cada receptor descubriéndose por lo tanto la estrategia del mensaje y los objetivos del emisor. Esto hace necesario disfrazar o encubrir los objetos que se quieren representar con otros elementos. Para ello suele utilizarse la técnica del *camuflaje.*

La manera en que percibimos un objeto en su totalidad no se deja predecir sumando simplemente sus partes, ya que, de hecho, cada una de ellas, podría hacerse inobservable al combinarse con otras partes.





Varios números y letras están ocultos. En algunos casos son invisibles, y, en otros, manifiestos.

En el caso de los anuncios de la figura siguiente, el objeto de promoción está oculto por una multitud de elementos. El objeto que se promociona no aparece a simple vista. Hay una saturación de información que nos oculta el producto anunciado: zapatillas.

El modelo del anuncio sustituye al producto promocionado. No se venden sólo objetos, sino también categorías, relaciones, actitudes, comportamientos, etc. que no forman parte del producto promocionado.

Un individuo que se destaca en el deporte, el arte, la cultura o la economía puede ser utilizado como objeto de consumo. El producto promocionado va a aparecer camuflado con los atributos que ha servido para popularizar al modelo. Este tipo de re-

cursos —salvo personajes populares a nivel internacional— sólo tienen un valor significativo en una determinada sociedad y, difícilmente, extrapolable a otra.

La carga significativa del modelo de estas fotografías carecen de relive en el contexto español por desconocer los atributos con los que se asocia o identifica a este deportista argentino.

El camuflaje muchas veces impide que algo sea percibido destruyendo su configuración a través de su incorporación a una figura más inclusiva.

La *repetición* es otro principio que se utiliza para mantener la atención así como para captar a aquellos que aún no hubiesen recibido el estímulo. Pero los estímulos que llaman nuestra atención se caracterizan por su dinamismo y novedad. Por ello si un mensaje se repitiera indefinidamente desaparecería como estímulo significativo y dejaría de llamar la atención. Se produce una adaptación del estímulo a todo el campo perceptual dejándose de percibir como elemento significativo. Un individuo tiende a notar los estímulos que cambian, que no son iguales. Los anuncios publicitarios se renuevan periódicamente en función de este principio.

Los medios de comunicación suelen utilizar, de forma complementaria, todos los principios citados anteriormente. Pero sobre todo en la publicidad, por economía de espacio y tiempo, es donde estos recursos pueden observarse a simple vista.

La intensidad de un anuncio está dada por la forma de presentación del producto y por la propia estética de la realización.

El contraste, por el modo de articular el mensaje para que el producto anunciado se distinga de todos los otros.

El camuflaje, por el modelo de presentación que se elige para encubrir el objeto anunciado con un determinado estilo de vida en el que se manejan variables como juventud, clase social, estatus, relaciones afectivas etc. La repetición es utilizada para reforzar un mensaje y captar a aquellos que no lo hubiesen notado hasta entonces y, por último, el cambio y la novedad son necesarios para renovar, mantener y fijar consciente e inconscientemente el nombre de un producto.

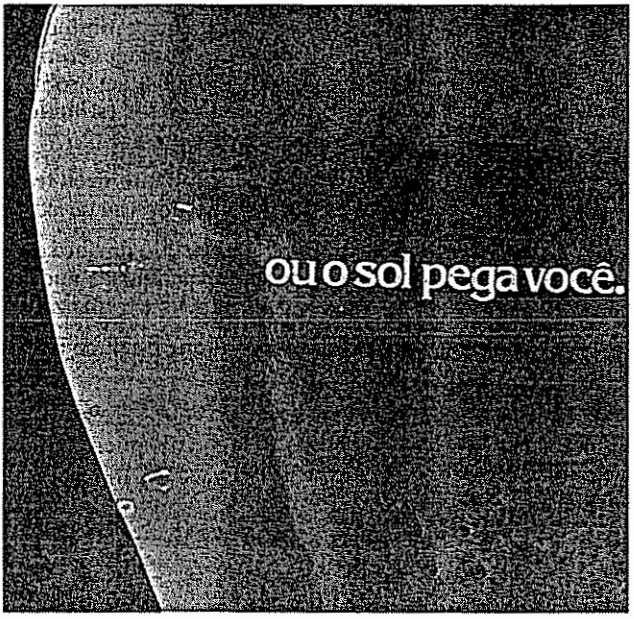
UNA EXPERIENCIA DE CAMUFLAJE

Si se observara con detenimiento el tratamiento de la luz, del color y la configuración de la forma en la figura de la derecha de la página siguiente podrían llegar a plantearse serias dudas sobre lo que realmente vemos.

Si a la imagen de la derecha, en la misma página, le suprimimos la forma ondulada superior y su tallo que, por experiencia previa nos llevan a identificarlo con el percepto de un pimiento, descubrimos que los elementos que le hemos quitado son los que los productores del mensaje, probablemente, habrán añadido.

Este anuncio fue analizado, experimentalmente, con dos grupos de 50 universitarios de ambos sexos. Al primero le ofrecimos, en primer lugar, la segunda imagen y luego la primera, mientras que al segundo grupo le ofrecimos sólo la primera tal como apareció publicada en el semanario brasileño Manchete.

Ou você pega o sol
ou o sol pega você.
SUNDOWN
SUNDOWN
SUNDOWN
SUNDOWN


ou o sol pega você.

El primer grupo no dejó de ver, en ningún momento, un cuerpo desnudo y el pimiento rojo, mientras que en el segundo grupo las opiniones se dividieron entre:

a) —aquellos que pensaban que se realizaban invenciones al azar ante la fotografía;

b) —aquellos que suponían que se trataba de un pimiento especial o una imagen trucada (manipulada por la luz, el color y retoques en el diseño);

c) —aquellos otros que percibían que además del pimiento había algo más.

Los sujetos (b) y (c) terminaron percibiendo parte de un cuerpo dentro de la imagen del pimiento. En el grupo (a) se produjo una división de opiniones similar a la establecida al comienzo de la experiencia. Tanto el primer grupo como los individuos (b), (c) y algunos de (a) del segundo grupo, una vez que percibían el cuerpo como figura, seguían viéndolo, en su relación con el contorno. Y salvo que se le suprimiera la parte superior de la imagen, que permitía identificarla como cuerpo desnudo, la percepción de un cuerpo femenino fue siempre mucho más débil y fugaz. «Sabemos que el cuerpo siempre está ahí, pero los contornos tienen más fuerza y no dejamos de ver el pimiento», afirmaban los estudiantes.

Las agencias de publicidad a través de sus expertos en psicología de la percepción organizan estímulos perceptuales para generar angustia, alegría, miedo, felicidad con el fin de lograr el consumo del mensaje y/o producto anunciado.

PERCEPCION Y ENSEÑANZA

El fenómeno de la percepción está formado por muchos estímulos sensoriales que no se dan en forma separada sino que se estructuran en patrones complejos. Estos llegan a formar la base del conocimiento que un individuo adquiere sobre el mundo que le rodea. Un individuo reacciona a una pequeña parte de los estímulos del medio en función de los que le llaman la atención.

A la hora de realizar materiales audiovisuales por lo tanto debe tenerse en cuenta lo necesario que resulta atraer y mantener la atención del destinatario.

La comunicación audiovisual descansa sobre el principio de que se aprende fundamentalmente de lo que se percibe y que, series de experiencias auditivas y visuales cuidadosamente diseñadas, pueden mejorar la calidad de la enseñanza.

Se hace necesario procurar entonces percepciones que estén de acuerdo con la experiencia previa del destinatario y de su contexto.

A la hora de realizar diapositivas, transparencias, videos, programas de radio, etc, un educador debe decidir sobre qué principios perceptivos puede diseñar un mensaje para transmitirlo por un determinado medio audiovisual. También deberá reconocer algunos principios a partir de los cuales se organizan los mensajes en revistas, anuncios, series, películas, etc.

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM., R.: *Arte y percepción visual.* Alianza Editorial, Madrid, 1984.

CASTAÑEDA, MARGARITA: *Los medios de comunicación y la tecnologia educativa.* Trilles. México, 1978.

DOYLE, MC KEACHIE: *Psicologia.* Fondo de Educación Interamericana, México, 1973.

FORGUS, RONALD H: *Percepción, proceso básico en el desarrollo cognoscitivo.* Edit. Trilles, México, 1979.

HOCHBERG, JULIAN E.: *La percepción.* Uteha, México, 1968.

KEMP, E. JERROLD: *Planificación y producción de materiales audiovisuales.* Ed. Representaciones y Servicios de Ingeniería, S. A. México, 1973.

MATILLA, LUIS: *¿Cómo leer imágenes?* Programa radiofónico de Tecnologia Educacional—UNED-Radio Nacional— Madrid, marzo de 1986.

MUELLER, CONRAD G.: *Psicologia sensorial.* Uteha. México, 1966.

III
LA COMUNICACION

La comunicación es un proceso complejo. Vamos a analizarla siguiendo un procedimiento hipotético y abstracto: descomponerla en cada uno de los elementos que la constituyen.

En el proceso de comunicación se distinguen ciertos elementos básicos: un emisor, un receptor y un mensaje.

Para transmitir un mensaje se hace necesario codificar la información. Esa codificación puede realizarse de forma gestual, verbal, visual, audiovisual.

El emisor y el receptor tienen que compartir los mismos códigos para que el significado del mensaje pueda ser descodificado. El código es un conjunto de conocimientos comunes que poseen el emisor y el receptor. Existe por lo tanto un acuerdo previo o una regla por la cual los mensajes pasan de un nivel de representación a otro. La palabra «florero» no representa gráficamente al objeto florero, pero existe un acuerdo previo por el cual al nombrar esta palabra la asociamos directamente con el objeto que se utiliza para poner flores.

Lo que desea transmitir tiene que estar traducido según un sistema de signos, símbolos, señales con determinado significado para el emisor y el receptor.

La información en este libro, la estamos codificando en una lengua derivada del latín, el castellano y no el francés, el gallego, el catalán, el portugués o el italiano. Esta lengua que compartimos es el código común entre el lector y los autores.

El hombre utiliza dos tipos de mensajes, aquellos que hacen uso de signos arbitra-

rios, que no tienen ninguna similitud con el objeto real y aquellos otros que tienen algún grado de analogía con el objeto representado.

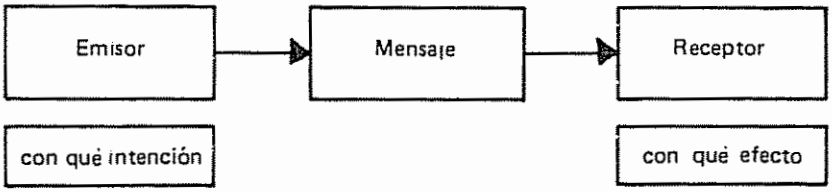
De manera simplificada podemos establecer dos tipos de codificación de mensajes: analógica y digital.

La codificación analógica es una representación continua. Este tipo de codificación se caracteriza porque los signos y los símbolos usados tienen un nivel de iconicidad semejante al del objeto representado. Ejemplo: las fotografías, un dibujo, etc.

La codificación digital es discontinua, los signos y las señales no son similares a los objetos representados pero por convención se identifica con ellos. Por ejemplo, la palabra «mesa» y el objeto «mesa».

La información que estamos transmitiendo no es sobre Biología Molecular, Matemática Cuántica, Astronomía. La relación entre el emisor y el receptor se sustenta sobre una información común a las dos partes. El autor es quien transmite la información, es el emisor del mensaje y cada uno de los lectores son los receptores.

En este momento nos estamos comunicando con un código verbal (escrito) pero esta información también se puede reforzar con un código gráfico.



Por lo tanto un mensaje puede ser enviado por uno o más canales. El canal es el medio a través del cual se transmite el mensaje, es decir, el soporte que permite que éste llegue del emisor al receptor y viceversa. El canal pueden constituirlo, los libros, el video, el cine etc.

En la enseñanza, por lo general, se omite el aprendizaje desde el punto de vista «canal de comunicación». No suelen plantearse preguntas como:

1. ¿Qué tipo de mensajes debieran ser transmitidos oralmente?
2. ¿Cuáles son los mensajes que debieran ser transmitidos visualmente por medio de libros?
3. ¿Qué tipo de mensajes debieran ser transmitidos visualmente, pero en forma no verbal, a través de imágenes antes que de palabras?
4. ¿Cuáles son los mensajes más apropiados para transmitir de forma audiovisual?

El hecho de presentar mensajes a través de diferentes canales conlleva asumir un nuevo rol docente que supera los estrechos límites de «transmisor del saber». El estilo

comunicativo que se desarrolle en el aula dependerá de la dinámica que genere el propio educador. Esta dinamica va a determinar si los educandos van a reproducir sistemáticamente papeles designados de antemano o si, al contrario, van a ser comunicadores que van a poder replantear, reflexionar y cuestionar su propio entorno.

La modificación del estilo comunicacional significa la asunción del nuevo papel que le compete al educador: programador o coordinador de experiencias y, al mismo tiempo, a los alumnos les compete superar el papel de «reproductores del discurso establecido».

Un estilo comunicacional de esta naturaleza va a permitir que ambos se conviertan en emisores del mensaje y, como sujetos de la emisión/recepción, van a compartir una serie de signos.

En el proceso de comunicación el emisor codifica el mensaje y el receptor lo descodifica. Es decir, que la actividad del emisor es la de representar en un código lo que va a transmitir y la del receptor es descifrar el código empleado.

La complejidad de los codigos que se utilicen va a estar en estrecha relación con el destinatario. Un educador que desarrolla sus actividades con niños pequeños tendrá que realizar una rigurosa selección de los códigos orales, visuales y audiovisuales a la hora de desarrollar un determinado tema.

El contenido, el código, el tratamiento de un mensaje están relacionados con la elección del canal. La elección de canal que se utilice en el proceso de enseñanza/aprendizaje es importante para lograr una comunicación eficaz.

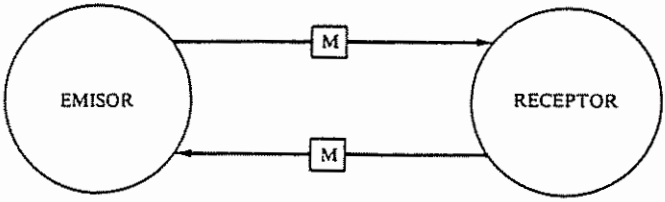
«Los significados de canal como vehículo de mensajes y como habilidades descifradoras del receptor están interrelacionadas. Necesitan —dice Berlo— tener en cuenta los dos significados cuando nos comunicamos y cuando analizamos el proceso de comunicación de los demás». Como diría Mc Luhan, el medio de comunicación por sí mismo es un mensaje, pero ¿qué tipo de contenido atribuimos a cada uno de esos mensajes?

El receptor al compartir el mismo código que el emisor descodifica el mensaje y responde de alguna manera a esa información. Los lectores de este libro, tal vez, hagan anotaciones, subrayen algunas líneas, o quizás pasen por alto unas páginas que no les parecen en absoluto interesantes. De alguna manera están respondiendo a un mensaje y lo están codificando de una determinada forma. Lamentablemente los autores no pueden descifrar esa información por no conocer la respuesta del lector y, de ese modo, convertirse también en receptores. Tal vez, algunos lectores quieran hacer una serie de precisiones o profundizar en algún concepto y escriban a la editorial. Si las cartas llegan a nuestras manos y establecemos un intercambio de opiniones, el lector pasará a ser emisor y los autores meros receptores.

LA RETROALIMENTACION

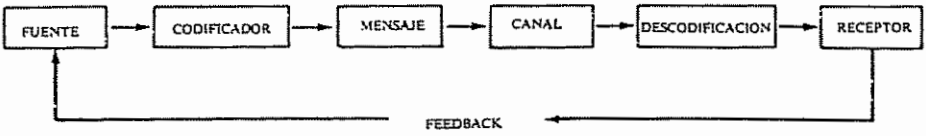
En la comunicación interpersonal emisor y receptor no desempeñan roles estáticos sino dinámicos. El emisor pasa a ser receptor de un nuevo mensaje que proviene de su respuesta al mensaje anterior. Este proceso dinámico se da mientras dure la con-

versación. La respuesta al mensaje se llama retroalimentación de la comunicación (*feed back*).



En muchas ocasiones las respuestas del receptor no tienen cabida en el universo de experiencias del emisor y éste bloquea aquellos mensajes que puedan provocar interferencias, conflictos, rupturas e incluso diferencia de matices a la organización perceptual establecida. Otras veces, aunque los mensajes de los receptores no pongan en contradicción las estructuras del emisor, éste tampoco ofrece ninguna posibilidad de expresión a aquellos.

Para que exista un auténtico proceso de retroalimentación, el receptor tiene que convertirse en un comunicador con las mismas posibilidades de expresión que las que utilizan, normalmente, los emisores. Es decir, un creador-codificador de mensajes.



Adaptación del modelo de comunicación de Shannon y Weaver por De Fleur.

Los teóricos que suelen hablar de retroalimentación jerarquizan normalmente al emisor y, de alguna manera, descalifican al receptor al convertirle en un mero reproductor de mensaje.

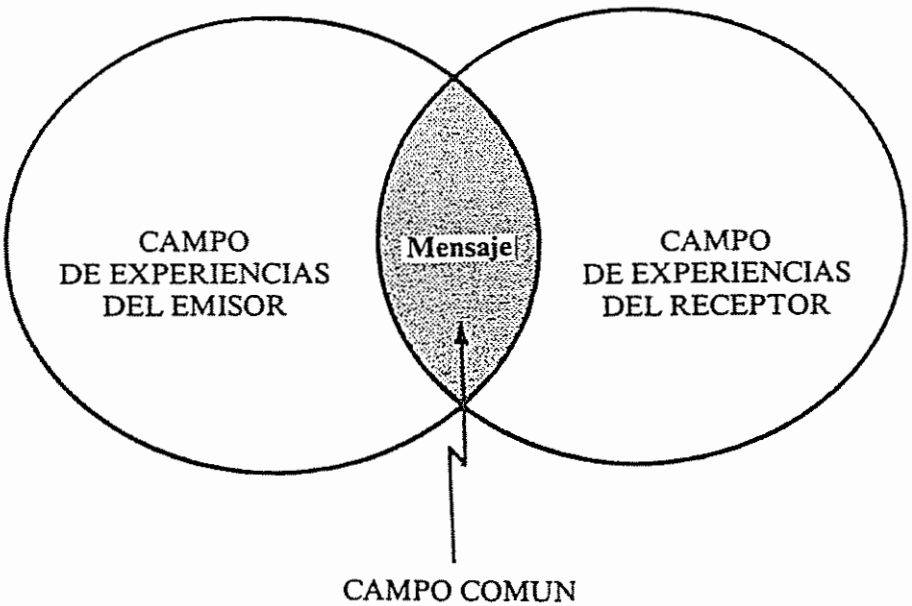
En la comunicación presencial el proceso de emisión/recepción supera los límites de la comunicación verbal. Un emisor esboza una sonrisa, el receptor se sonríe; es emisor y guiña un ojo...

La recepción de un mensaje nos informa hasta qué punto ha sido codificado correcta o incorrectamente y puede ofrecer señales para ofrecerlo desde otra perspectiva con el objeto de lograr el fin deseado.

La retroalimentación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, a través del retorno del mensaje, el educador reconoce cuál es el nivel de comprensión de un tema, constituyéndose en un indicador de la relación educador-educando. El

feed back puede adoptar la forma de preguntas, gestos, respuestas, etc. Permite corregir las posibles omisiones y errores en la transmisión de un mensaje, o mejorar la codificación y el procedimiento de transmisión.

Para la elaboración, captación y comprensión del significado de un mensaje se hace necesario que el campo de experiencias entre el emisor y el receptor sea común.

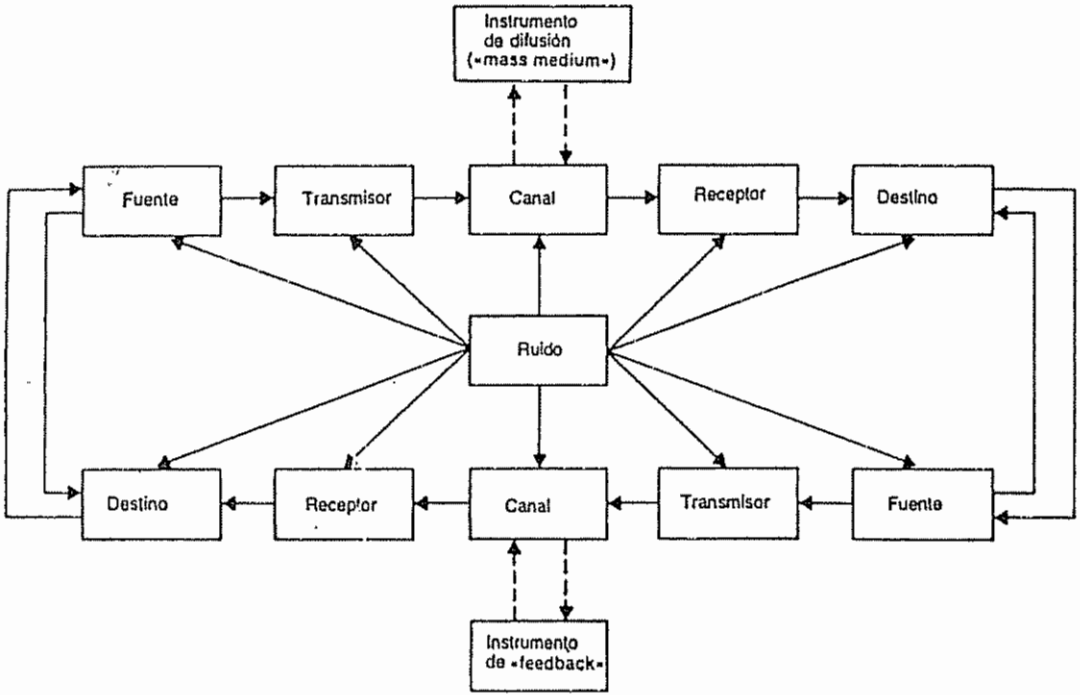


Si el campo de información entre emisor y receptor es reducido, la comunicación resulta poco eficaz.

Debe tenerse en cuenta que la formulación que realizamos está atomizada porque en una simple conversación diaria entre dos individuos está poniéndose en juego todo un sistema de acciones. La pequeña sociedad de estas dos personas se halla enmarcada por una cultura y una estructura social específicas. Si las consideramos de manera aislada son sólo dos personalidades, dos seres descontextualizados, dos falsos cobayas de laboratorio.

EL RUIDO

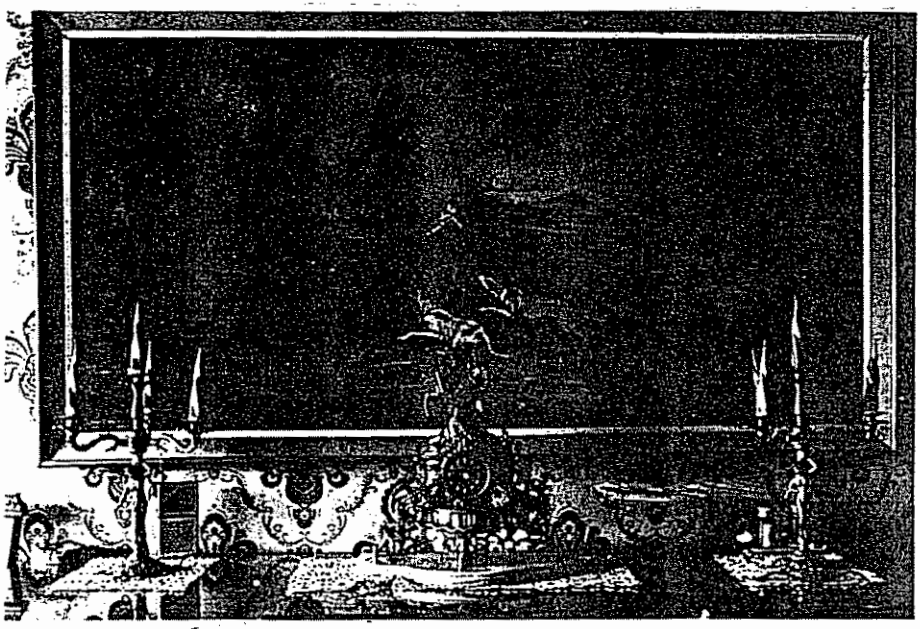
En algunas ocasiones pueden existir perturbaciones en el proceso de comunicación que hacen ininteligibles parte o la totalidad de un mensaje. A las perturbaciones que dificultan la descodificación del mensaje las llamamos ruidos y pueden aplicarse a la comunicación escrita, visual, sonora, etc.



El ruido puede estar presente en cualquiera de los elementos que intervienen en el proceso de comunicación
Puede modificar parcial o totalmente el sentido de un mensaje

El ruido puede llegar a:
a) formar parte de la información.
b) deteriorarla.
c) destruirla.

Si el emisor utiliza términos incomprensibles para el receptor hay un ruido entre emisor y receptor que dificulta la comprensión del mensaje; en una fotografía tomada con deficientes condiciones de iluminación hay un ruido que no permite ver con claridad lo que el fotógrafo quiso captar; también el exceso de elementos que acompañan al cuadro que aparece en la fotografía constituye un obstáculo para ver-leer esta imagen.



Exceso de elementos = ruido

En televisión existe ruido en cuanto se produzcan interferencias que afecten a la recepción de un programa (doble imagen, lluvia, etc), también cuando el exceso de palabras dificulta o distrae la atención sobre las imágenes o, cuando por ejemplo la ilustración de un determinado texto se produce con imágenes que poco o nada tienen que ver con el contenido que se explica.

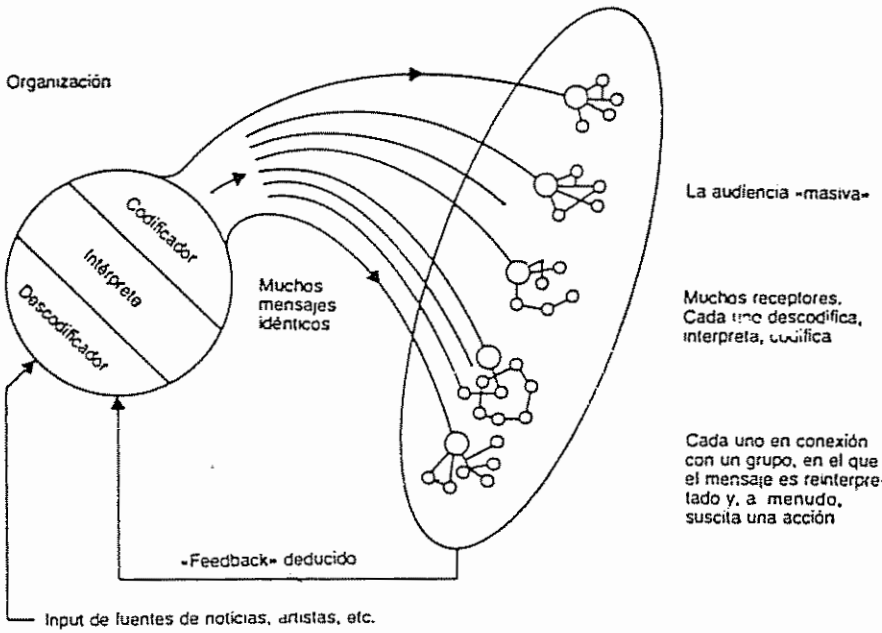
Para superar los problemas que pueden ocasionar los ruidos se recurre a la *redundancia*, o sea, la repetición de algunas partes o de la totalidad del mensaje.

EL PROCESO DE COMUNICACION COLECTIVA

«La comunicación de masas —dice Janowitz— comprende las instituciones y técnicas mediante las cuales grupos especializados utilizan instrumentos técnicos (prensa, radio, películas etc) para difundir un contenido simbólico a audiencias amplias, hetereogéneas y muy diseminadas».

Las relaciones entre emisor y receptor en una comunicación colectiva difieren de las que se realizan en una relación interpersonal. En la comunicación colectiva el proceso se realiza de manera pública y se dirige a una audiencia abierta, hetereogénea y anónima restringiéndose la posibilidad de una relación interactiva entre emisor y receptor, aunque puede darse de manera indirecta y tardía a través de investigaciones de audiencia, sondeos, cartas y llamadas telefónicas.

El proceso de comunicación colectiva podría representarse de la siguiente manera:



Modelo de comunicación colectiva de Wilbur Schramm.

Observamos una serie de elementos constantes que se ofrecen en la mayoría de los modelos de comunicación colectiva:

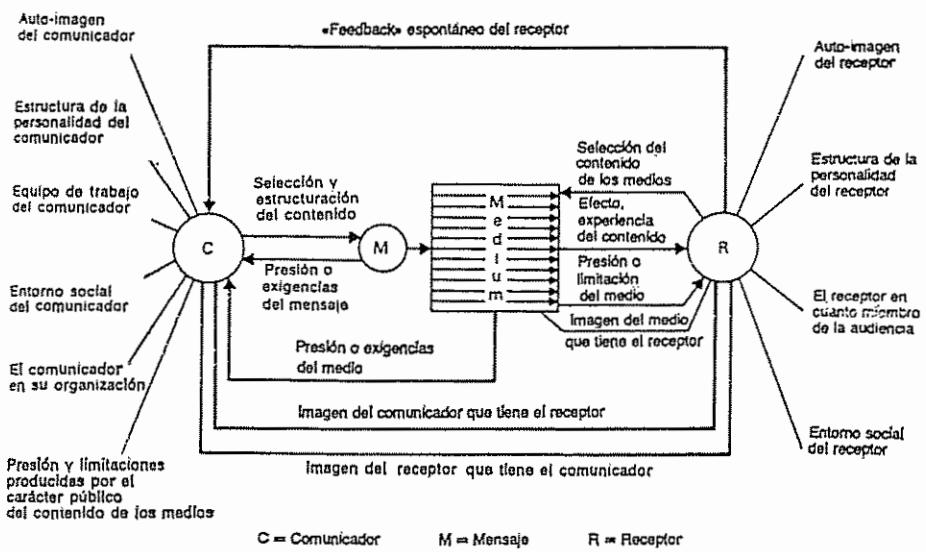
1. La fuente es un órgano de comunicación (periódico, emisora de radio, canal de televisión, etc.)

2. El transmisor del mensaje codifica, interpreta y descodifica la información en función de los patrones que identifican al órgano de comunicación, en contradicción a veces, con sus propias convicciones;

3. El transmisor es un grupo de personas en el que cada individuo desempeña una función específica en el proceso de elaborar, emitir y desconstruir un mensaje;

4. El rol que desempeña un comunicador en la transmisión de un mensaje puede definirse de acuerdo a:

a) su papel como miembro de un equipo de trabajo.
b) como integrante de su organización.
c) como partícipe de su entorno social.



Modelo de comunicación de Maletzke.

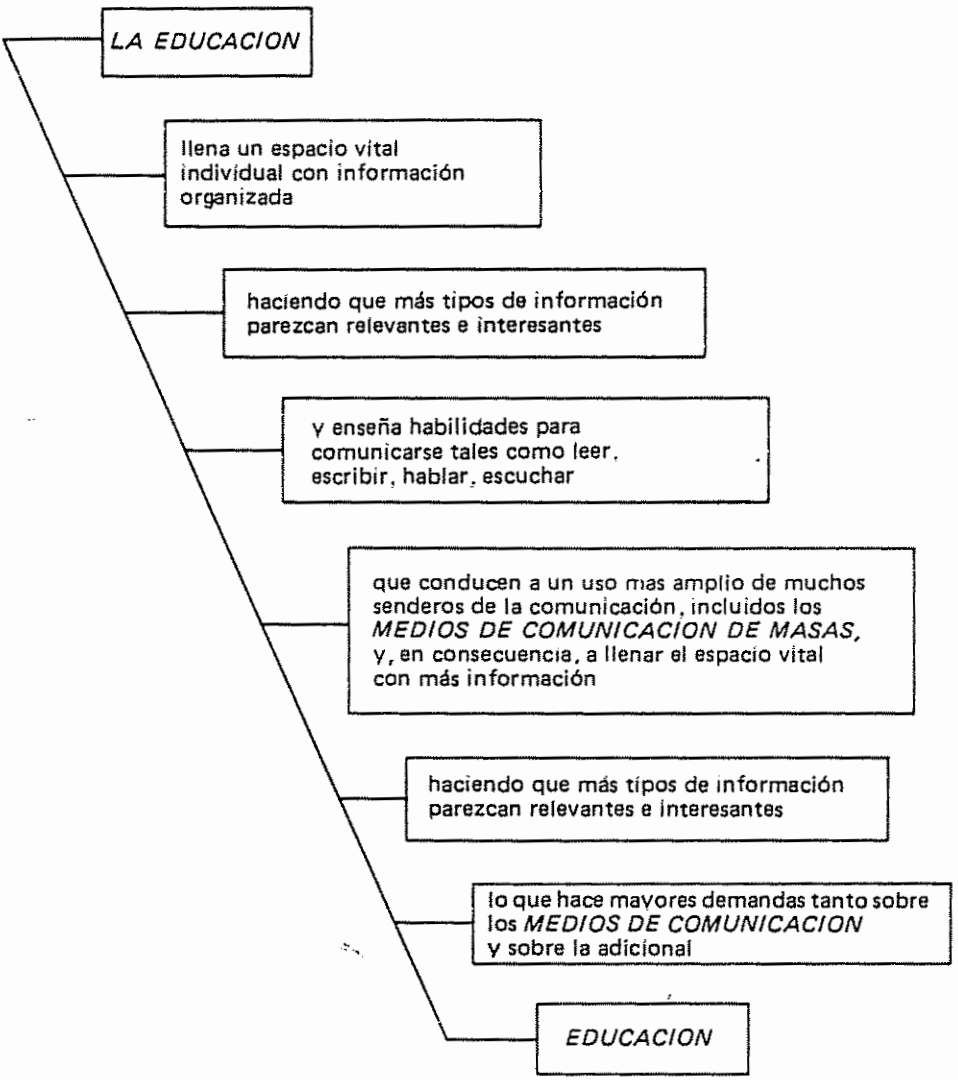


Diagrama de Wilbur Schramm en el que establece la relación existente entre la educación, los medios de comunicación de masas y la busqueda de información en la vida de una persona.

5. La codificación del mensaje se realiza en función del medio a traves del cual se canaliza la información y, más precisamente, el mensaje se codifica de acuerdo al tipo de contenido. Una información científica requerirá una codificación que la distinguirá sustancialmente de otra de carácter social o cultural;

6. El tipo de canal (prensa, radio, televisión) determina el tipo de percepción que exije del receptor.

7. El destinatario del mensaje es anónimo, multitudinario y hetereogéneo;

8. La recepción se realiza de manera individual o en compañía de su grupo de pertenencia. La descodificación, codificación e interpretación del mensaje se realiza en función de la ideología del receptor, de su relación con un determinado grupo y de acuerdo a normas y valores contextuales. Al mismo tiempo el propio mensaje transmite explícita y subyacentemente sus propios principios;

9. El receptor de un mensaje es propenso a prestar atención a las fuentes de información que concuerdan con sus planteamientos y suele buscar opiniones que refuercen o confirmen su forma de pensar;

10. El proceso de comunicación de masas influye y es influido por su contexto social. El receptor y el transmisor forman parte de un sistema común aunque sus pautas, normas, valores esten en franca contradicción. El transmisor crea el mensaje como emergente del sistema y, al mismo tiempo, organiza y desarrolla nuevas relaciones en su entramado social.

BIBLIOGRAFIA

BERLO, DAVID: *El proceso de la comunicación.* Edit. El Ateneo. Buenos Aires. 1978.

MCQUAIL, DENIS, y WINDAHL, SVEN: *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva.* Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1984.

MOLES, ABRAHAM, y ROHMER, ELISABETH: *Teoria estructural de la comunicación y de la sociedad.* Edit. Trillas. México, 1983.

MOLES y otros autores: *La comunicación y los mass media.* Edic. Mensajero. Bilbao, 1982.

SCHRAMM, WILBUR: *Hombre, mensaje y medios.* Ediciones Forja. Madrid, 1982.

TOUSSAINT, FLORENCE: *Crítica de la información de masas.* Edit. Trillas, México, 1981.

IV
LA ILUSION DE LO REAL

Una de las razones por las que los niños son tan vulnerables a los mensajes icónicos es que toman por realidad lo que ven en las imágenes, hasta el punto que tienden a identificarse con personajes imaginarios y situaciones lejanas a su propio entorno y a su propia historia.

Un libro puede reconocerse como ficción. «Cien años de soledad» proporciona imágenes mentales que permiten separar su contenido de la realidad, es decir la relación existente entre el objeto libro y su representación. La historia puede permanecer en nosotros durante días o semanas pero, en ningún momento, dejamos de reconocerla como un acto de la imaginación, en definitiva, como una imagen.

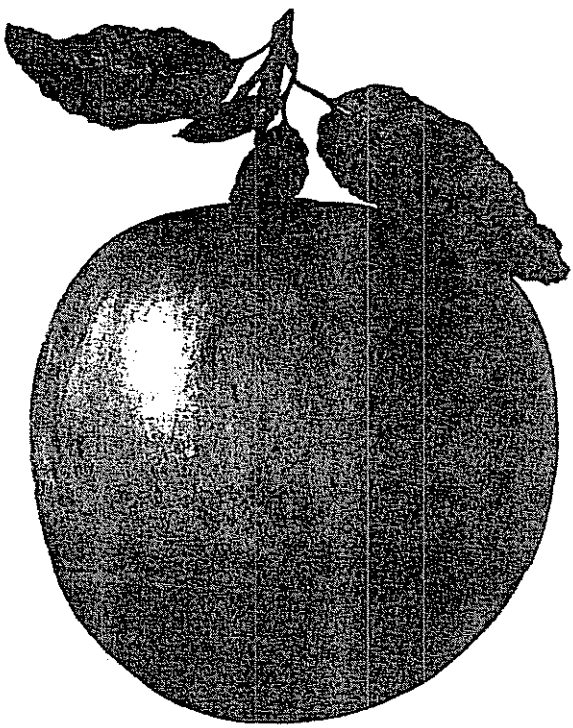
En los medios de comunicación audiovisual las imágenes son sólo una representación de la realidad, pero el observador suele identificarlas con objetos reales otorgándoles características y atributos propios del modelo original.

En la imagen de la página siguiente llama la atención el texto que la acompaña: «Esto no es una manzana». A este texto pueden dársele distintas interpretaciones:

1. Que es un error de su creador. Esta posibilidad la descartamos porque Magritte se planteó esta obra de forma deliberada, lo que no da lugar tampoco a un error de tipografía.

2. Que aceptemos que no es una manzana y la codifiquemos por ejemplo, como una cartera. Esta posibilidad también la desechamos porque existe un acuerdo previo que permite que compartamos ciertos signos para reconocer cosas y objetos. Si se

Ceci n'est pas une pomme



aceptara esta interpretación veríamos afectada toda nuestra forma de entender la realidad.

3. Que precisamente no es una manzana sino su representación porque no tiene su textura, su volumen, su aroma. Sólo tiene ciertos elementos perceptuales, por ejemplo, el color y la forma, que por aprendizaje previo, permiten que la identifiquemos como una manzana.

La imagen de un objeto, de un hecho, de una situación dificulta, en muchas ocasiones, distinguir la ficción de la representación, lo verosímil de la propia realidad. En todo momento debemos tener presente que la realidad misma no es reproducible, puede reemplazársela usando ciertos elementos ajenos a ella como son los signos icónicos, escritos o sonoros que ofrecen la ilusión de la realidad, pero en ningún caso son la realidad misma. Christian Doelker dice:

> «La praxis debería manejarse de tal forma que la función de alusión de los signos se mantenga lo más viva posible en la consciencia del receptor de los medios «(...)» El espectador olvida con demasiada frecuencia que precisamente (los filmes y emisiones de televisión realizados con perfección técnica) son algo hecho, y ello a causa de la calidad de alta fidelidad de la reproducción que no sólo puede lograrse en el sonido sino también en la imagen. El espectador posiblemente incurra en una extrapolación inaceptable, deduciendo de la perfección técnica una validez ilimitada del contenido de lo exhibido.»

Un individuo suele atribuir a un periódico o a un telediario el mayor índice de credibilidad como representación fiable de la realidad. Esto se debe al formato documental que utilizan en sus imágenes y al lenguaje aparentemente objetivo con el que describen un acontecimiento. Pero si comparamos, por ejemplo, el tratamiento de una misma noticia en periódicos diferentes, observamos que en cada caso se hace una determinada representación de la realidad. Si de usted dependiera tal vez haría una representación distinta del mismo hecho o, a lo sumo, coincidiría con una sola de ellas.

La representación de la realidad está en función del tratamiento gráfico-visual del comunicador y/o del poseedor del canal de comunicación. La forma de representación del objeto está asociada directamente a la valoración y a la ideología del productor del mensaje, por lo tanto, las cosas no son lo que parecen, sino lo que, por un lado, el emisor pretende lograr y, por otro, lo que el receptor espera ver representado.

A partir de la comparación de las informaciones de los diarios «El País», «Ya», «El Alcázar», podremos llegar a caracterizar, por ejemplo, al lector de uno y otro periódico en función del tratamiento de las noticias que incorpora cada uno de ellos o, lo que es lo mismo, la visión de la realidad que transmiten.

En todo caso, la imagen (gráfica, visual, sonora, audiovisual) es siempre una manipulación de la realidad. Nunca la experiencia directa puede compararse con la imagen que toma como modelo la realidad. Paradójicamente no sólo los niños sino también los adultos tienen dificultades en descodificarla, si no lo hacen en función de los códigos que les ofrecen los medios de comunicación social.

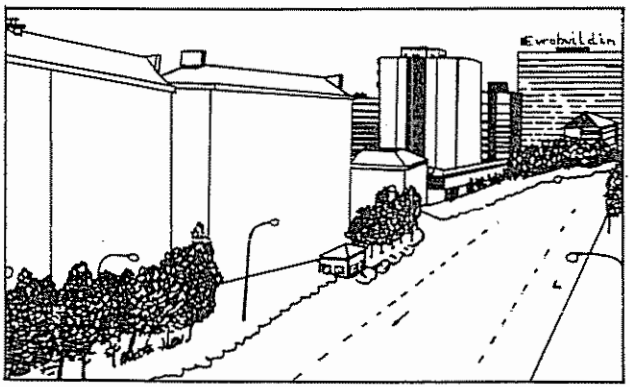
Reproducir la realidad es, de alguna manera, captar la esencia de lo representado y para ello puede recurrirse a diferentes recursos expresivos desde un gráfico hasta un dibujo y desde una fotografía hasta una maqueta.

En el aula puede compararse una misma información en diferentes periódicos del mismo día. Además de analizar las imágenes, los títulos y textos (tamaño de las fotografías, porción que ocupan en la página, características del título, tipo de información) se hace necesario descubrir los motivos que llevan a que una misma noticia que utiliza el mismo soporte técnico ofrezca diferentes imágenes de la realidad.

En la medida en que el objeto representado muestre una mayor coincidencia con la realidad diremos que tiene un alto nivel de iconicidad. La fotografía tiene mayor grado de iconicidad que un dibujo porque reproduce la realidad con mayor exactitud; la representación gráfica, en cambio, suele destacar solamente algunos de sus aspectos. Una maqueta o un objeto tridimensional reproduce a su vez, con más exactitud el original. Observamos diferentes formas de expresión en función de su nivel de iconicidad. El muñeco de cera reproduce al ex alcalde Tierno Galván más fielmente que la fotografía pero en ambos casos son dos tipos de manipulaciones de la realidad (el muñeco de cera, en este caso, también está mediatizado por la fotografía.

Observamos ahora tres formas de representación de una misma realidad.

Estas imágenes están dispuestas según su nivel de iconicidad: la fotografía, la pintura realista y el diagrama. Estas tres formas de reproducir un mismo modelo están realizadas en función de los recursos expresivos que se utilicen y cada una de ellas debe entenderse como una determinada interpretación de la realidad, independientemente del nivel de iconicidad que tenga la imagen.



Cada uno de los signos escritos, visuales, sonoros, audiovisuales que se utilizan diariamente tiene una forma de codificación y un determinado grado de iconicidad. A medida que nos alejemos de la semejanza y parecido del objeto representado se requiere del observador una mayor comprensión de los signos que se utilicen para su representación.

Como ya señaláramos, la palabra «calle» no tiene ningún parecido icónico con la imagen de una calle, los sonidos de la 6 a. Sinfonía de Beethoven no se asemejan a los sonidos reales de un medio natural ya que los primeros tienen un alto grado de abstracción.

ESCALA DE ICONOCIDAD GRAFICA DECRECIENTE O DE ABSTRACCION CRECIENTE
(A. MOLES)

	definición	ejemplos
0	El propio objeto	Un edificio
1	Modelo bio-tridimensional en la escala	La reproducción en facsimil de un libro con idénticas dimensiones, peso, etc., que el original
2	Esquema bio-tridimensional reducido o aumentado. Representación anamorfósica.	Mapa en tres dimensiones, globo terráqueo, un soldadito prusiano de plomo.
3	Fotografía o proyección realista sobre un plano.	Catálogos ilustrados, carteles, una foto en color.
4	Dibujo o fotografía llamados «desviados dos» (operación visual de lo universal aristotélico). Perfiles dibujados.	Carteles, catálogos, prospectos, una foto en B y N.
5	Esquema anatomico o de construcción.	Corte de un motor de explosión.
6	Vista en sección o alzado	Plano en alzado de un edificio.
7	Esquema de principio (electricidad y electronica).	Plano esquematizado del Metro de Londres.
8	Organigrama o esquema block.	Organigrama de una empresa.
9	Esquema de formulación.	Fórmulas quimicas desarrolladas. Sociogramas.
10	Esquemas de espacios complejos. Esquemáticos (flecha).	Fuerzas y posiciones geometricas sobre una estructura metálica.
11	Esquema de espacio puramente abstracto y esquema vectorial.	Gráfico vectorial de electro-técnica. Triángulo de Kapp. Polígono de Blondel para un moto asincrono. Diagrama de Maxwell.
12	Descripción en palabras normalizadas o en fórmulas algebraicas.	Ecuaciones y fórmulas. Textos.

Una imagen en blanco y negro es menos icónica que otra en color.

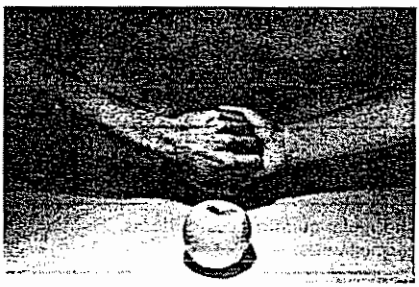
Las representaciones que tienen un alto grado de abstracción requieren del observador un mayor entrenamiento en la codificación y descodificación de los signos.

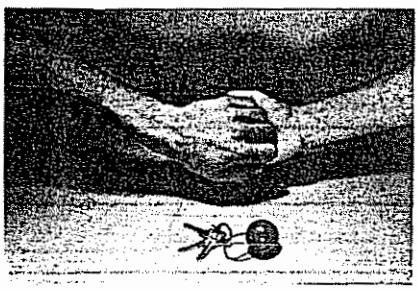
«Representar icónicamente un objeto —dice Umberto Eco— significa transcribir mediante artificios gráficos (o de otra clase) las propiedades culturales que se le atribuyen. Una cultura, al definir sus objetos, recurre a algunos códigos de reconocimiento que identifican rasgos pertinentes y caracterizadores del contenido «(...)» Cuando en el parque zoológico vemos de lejos una cebra, los elementos que reconocemos inmediatamente (y que retenemos en la memoria) son las rayas y no el perfil que se asemeja vagamente al del asno o del mulo. Así, cuando dibujamos una cebra, nos preocupamos de presentar de modo reconocible las rayas, aunque la forma del animal sea aproximada y, sin las rayas, podría intercambiarse con la de un caballo.»

MODOS DE SIGNIFICACION

Las representaciones pueden tener o no un sentido obvio. La imagen de una silla, por ejemplo, tiene un significado inmediato. «Es un asiento con patas y respaldo, para una sola persona». A este tipo de imagen la llamamos monosémica.

Pero hay otro tipo de representaciones de las que se valen los creadores de imágenes que provocan un desconcierto en el observador. Analicémoslas:





En ambas fotografías tenemos dos manos unidas entre sí. En la primera, una manzana ocupa el primer término mientras que en la segunda es un juego de llaves. En ambos casos, estos objetos están cumpliendo una función simbólica. La manzana no es sólo «una fruta, redondeada, de piel fina, verde, amarilla o roja o mezclada de estos colores, de carne blanca y semillas en forma de pepitas encerradas en el centro, en una cápsula coriácea de cinco divisiones» ni las llaves son sólo «utensilios que se introducen en una cerradura para abrirla o cerrarla».

En la fotografía de las manos y la manzana encontramos una alusión a la manzana ofrecida por Eva a Adán. Puede asociarse a la tentación y también a la manzana como motivo de discordia...

En la fotografía de las manos y la llave puede aludirse al futuro, al destino, etc.

La primera imagen podemos asociarla con el erotismo mientras que la segunda, con lo trascendente. En todo caso, son algo más que dos manos y un objeto. Son signos de otra realidad no observada a simple vista y su interpretación es abierta porque puede tener muchos significados. A este tipo de imágenes las llamamos polisémicas.

Si hubiéramos ofrecido la manzana cortada en dos mitades o si ofreciéramos una que ya hubiera sido comida o aparecieran rasgos de haber recibido un solo mordisco, el significado habría variado en cada una de estas propuestas.

Hay imágenes que tienen un solo significado y se denominan monosémicas, mientras que otras que pueden dar lugar a múltiples interpretaciones como las que señaláramos en el ejemplo, se llaman polisémicas.

Los creadores de imágenes suelen utilizar mensajes polisémicos con el fin de lograr en los receptores una serie de asociaciones e interpretaciones, conscientes e inconscientes; estudiadas, generalmente, de antemano con el fin de obtener cierto grado de identificación, aceptación, agrado, rechazo...

La utilización de un tipo u otro de imágenes en el aula está en estrecha relación con los contenidos, la edad de los alumnos, el nivel de incertidumbre que se quiere generar, el tipo de aprendizaje y de actividades que se van a desarrollar. Cuanto más polisémica sea una imagen mayor nivel de imaginación y de creatividad se requiere en su descodificación.

En aquellas áreas del conocimiento que requieran la exactitud o la precisión, las imágenes monosémicas nos remiten de manera inmediata al propio objeto.

LA COMPLEJIDAD DE LA SENCILLEZ

La cantidad de elementos que conforman una imagen, su estructura y composición determinan su sencillez o complejidad. Desde el punto de vista perceptual, la inclusión de más de cuatro elementos que difieren en color, forma y textura no permiten observar la imagen de una sola mirada como ya lo indicamos en el capítulo sobre percepción. Si los elementos que se incluyen tienen relación entre sí, como suele pasar, el nivel de complejidad aumenta.

La interpretación de un mensaje estará en función de su nivel de abstracción, de su originalidad y de la cantidad de significados que pueda ofrecer. No necesariamente una imagen aparentemente sencilla será más fácil de descodificar, todo estará en función de los mensajes ocultos que puedan atribuirse a los objetos que están interrelacionados entre sí en función de las intenciones del productor. En la siguiente figura vemos en la imagen de la izquierda tres elementos, una mano de hombre, otra de mujer y un frasco de colonia. Es una composición sencilla si no analizamos las característi-

cas de cada una de esas manos, de la función que cumple la mano de la mujer, del nivel de inferencia que se puede deducir de la posición de esa mano y de todas las asociaciones que se pueden realizar del objeto colonia en función de esas dos manos.

En la imagen de la derecha observamos también tres elementos: las manos de un hombre que sujeta una botella de brandy. Un resplandor en tonos dorados sale de la botella. El nivel de asociación en este caso es más limitado. Puede atribuirse al brandy un valor tan preciado como el oro. Tenemos la misma cantidad de elementos que en la imagen anterior pero la interrelación entre ellos es más directa, más simple, más inmediata. M. Alonso y L. Matilla dicen:

> «Si la sencillez y la simpleza son conceptos diferentes, estaremos cometiendo una inexactitud al creer que una imagen de estructura sencilla sea de fácil asimilación. Por contra, lo complicado, lo abigarrado, puede ser de una puerilidad y una simpleza extremos.»

ORIGINALIDAD-ESTEREOTIPO

Los estereotipos traducen una determinada clase de valores. La concepción de hombre, mujer, familia, entorno o sociedad que ofrecen los medios de comunicación audiovisual manifiestan de manera explícita y latente una ideología y deben considerarse como productos elaborados por una clase que controla la producción (económica, informativa etc). Los modelos que se ofrecen se adecuan, por lo tanto, a una sola

categorización conceptual ignorando las contradicciones económicas, sociales, políticas que existen (subyacen) en toda estructura social. La homogeneización de criterios, de expresiones, de gestos, de formas de entender la realidad tiene como fin último desvincular a un individuo o grupo de su propia historia, de su propia indentidad con el fin de que se asimile unos patrones o modelos externos. La internalización de clichés o estereotipos en un individuo o grupo socieal permite acallar sus propias contradicciones, su propia ideología, en definitiva, su propia identidad.

> «Los estereotipos referentes a la personalidad modal de un país —dice Armand Mattelart— expresan la visión de una sola clase acerca de esta personalidad modal, la cual no toma en cuenta el hecho de que la existencia de una estratificación social rígida origina subculturas muy diferentes unas de otras. Esta constatación no impide esta otra: que ciertos grupos sociales puedan crear estereotipos antídotos tomados en préstamo de otras realidades sociales, diferentes a los de la clase dominante, pero tales estereotipos quedan cercados también por la ideología dominante.»

Los estereotipos ofrecen, desde el punto de vista sociológico, una concepción simplificada y comúnmente aceptada por un grupo sobre un personaje, un aspecto de la estructura social o determinado programa social. La visión que suelen ofrecer los medios de comunicación acerca de un individuo, fenomeno o situación está aceptada de antemano. Su función oscilará, la mayoría de las veces, entre:

1. Reforzar los parámetros establecidos por el propio sistema y
2. Homogeneizar los comportamientos y gustos de los diferentes grupos sociales.

Existe todo un repertorio de estereotipos organizados en función de las variables de sexo, edad, actividad laboral, ideología, clase social. Se manifiesta a través de expresiones, gestos, jergas que permiten asociar un significado inmediato a un elemento, es decir, que suponen lugares comunes. En la publicidad, sobretodo, suelen utilizarse los estereotipos en función de las fantasías y deseos supuestamente inconfesables o no de la población a la que se destina el anuncio.

Como afirma Mattelart, el estereotipo «es la resultante de un modo de captación pragmática de la realidad en la cual interviene la actitud emocional y volitiva de los individuos o grupos sociales».

Podemos llegar a establecer que la ideología está íntimamente relacionada con la formación de conceptos que tienden a presentar de determinada manera categorías de pensamiento lógico y que su forma de aprehender la realidad se realiza por medio del proceso cognoscitivo. Los conocimientos, es decir, la visión del mundo que se ofrece, van a conformar los conceptos, condicionando y orientando los comportamientos y actitudes de los individuos.

Los estereotipos sociales que fijan cierta imagen de los partidos de izquierda o de derecha, por ejemplo, son capaces de guiar los comportamientos entre el electorado y se van a expresar en juicios de simpatía, de hostilidad o de indiferencia.

«Hay, como parte integrante de toda ideología —dice Adam Schaff— ciertos estereotipos de grupos humanos, de oficios, de comportamientos etc, enlazados con el sistema de valores reinantes en cada caso. La ideología no es, pues, idéntica al estereotipo, tampoco está en relación de clase o subclase, aunque la ideología y los estereotipos se hallen estrictamente relacionados y ejerzan influencia mutua unos sobre otros.»

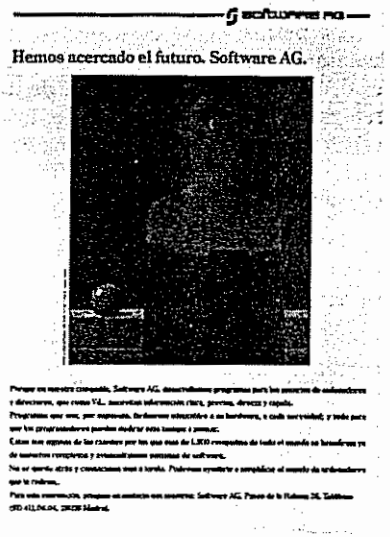
La internalización y, por lo tanto, la consiguiente aceptación e incorporación de estereotipos manifestados a través del gusto, de gestos y de expresiones está íntimamente relacionada con el grado de conformismo y de falta de sentido reflexivo y crítico que la sociedad exige a los individuos y a los grupos sociales.

Algunos estereotipos que utiliza la publicidad:

La mujer como objeto de consumo

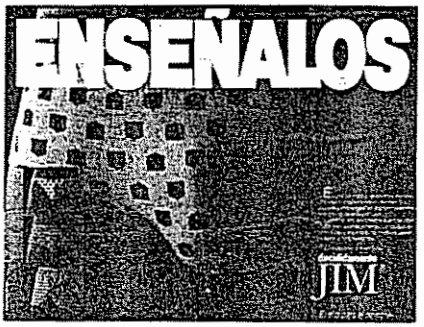
Hay una organización social de carácter sexista en los diferentes medios de comunicación. La publicidad suele utilizar a la mujer como objeto de promoción. No se consumen sólo bebidas, tabacos o perfumes sino tipos de mujer que responden a diversos estereotipos internalizados por la sociedad: la hogareña, la exótica, la sexi, la elegante y refinada, la eterna adolescente...

El arte para espíritus refinados



El arte ofrece la posibilidad del estatus, del prestigio así como reconocerse en cierta idea de lo bello. Aquellos productos que se asocian a una obra artística se identifican con estereotipos sociales, económicos o artísticos.

La promoción del sexo



La promoción del sexo o de las clases sociales altas aparece con frecuencia en los anuncios. Se utilizan imágenes y textos que nos remiten a significados de carácter erótico o sexual.

La permanencia de un estereotipo está en estrecha relación con la repetición de mensajes que de manera manifiesta o latente «alimentan» o consolidan su formación, es decir, resulta necesario que de manera continua redunde los elementos que permiten caracterizar a un personaje, una situación, un entorno etc, como constantes en la estructura establecida. Estos mensajes redundantes adquieren diferentes formatos desde lo tradicional a lo vanguardista, pero siempre ajustándose a los parámetros convencionales en cada caso.

Desde el punto de vista estético suelen utilizarse planteamientos novedosos, con una gran dosis de originalidad formal pero, desde el punto de vista del contenido, sólo sirven para reforzar el estereotipo.

Consideramos una imagen original no sólo por la forma de representar la realidad sino porque, al mismo tiempo, presenta, un planteamiento estético nuevo y ofrece claves para entender la realidad desde otra perspectiva. La posible dificultad que plantea la originalidad frente al estereotipo es que su mensaje no sea comprensible. Originalidad no significa necesariamente ofrecer un mensaje abstracto sino presentar una imagen que escape a la estandarización. Puede tener elementos convencionales pero reutilizables de una forma novedosa. De ahí su propia singularidad.

Los medios de comunicación audiovisual pueden leerse desde una doble perspectiva: a partir de lo que cada uno de ellos enuncia objetivamente y, de lo que no manifiesta explícitamente. Al primer nivel de análisis lo llamamos denotativo y al segundo, connotativo.

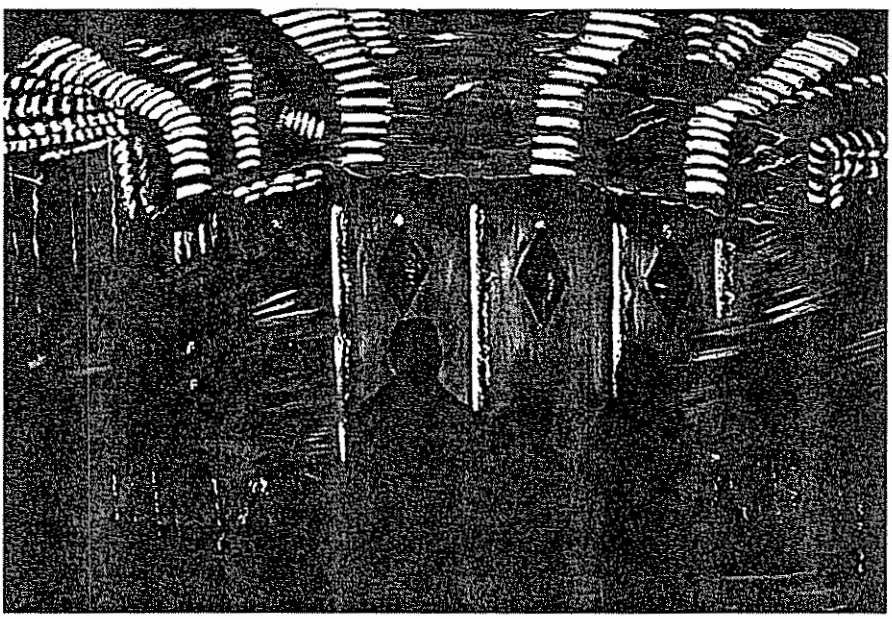
NIVEL DENOTATIVO

Desde esta perspectiva de análisis el observador puede enumerar y describir cada uno de los elementos que componen la imagen sin incorporar ninguna proyección valorativa de la misma. En este nivel de lectura nos ajustamos de manera literal a lo que nos es mostrado, a lo que percibimos objetivamente.

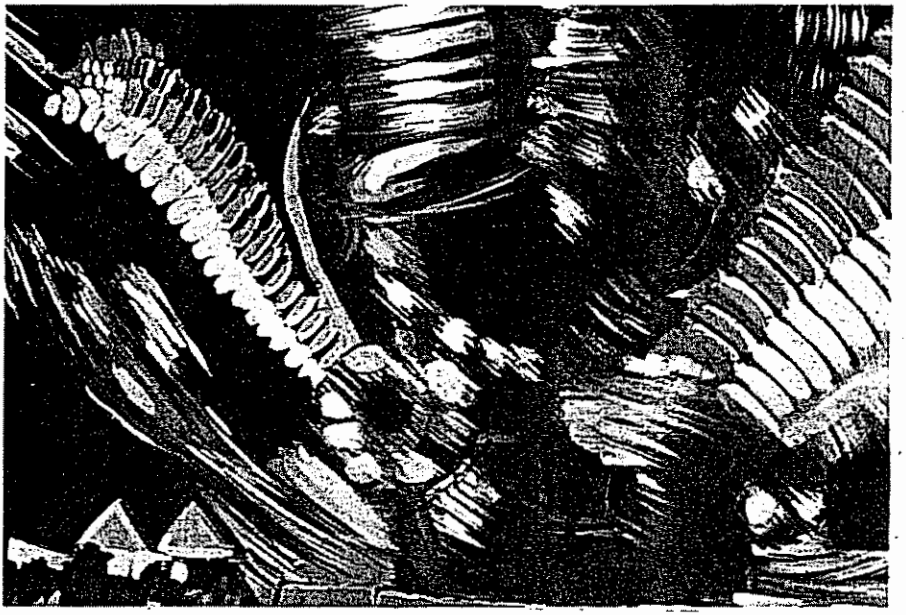
En un programa de radio, por ejemplo, enumeramos y describimos el discurso sonoro (el texto, la música, los efectos de sonido, el silencio...). En una imagen fija los elementos que la componen (punto, línea, color, objetos, personajes...)

NIVEL CONNOTATIVO

El observador interpreta los elementos leídos en el nivel anterior. Una misma imagen puede tener muchos sentidos. Decimos que una imagen connota alegría, tristeza, hambre, hartazgo, frío o calor... Este nivel de análisis se organiza en función de la experiencia previa de cada sujeto. Dos individuos, por ejemplo, pueden dar interpretaciones diferentes o complementarias a una misma imagen.



«Los caballitos» de Cristina Taltavull.



«El pulpo en movimiento» de Cristina Taltavull.

Diferentes recursos para conseguir el mayor grado de originalidad.

Escuchando mi corazón (Peter Palombi).

La valoración de una imagen, en cuanto a su significado, termina por constituir un segundo mensaje y puede estar en franca contradicción con lo que se percibe objetivamente. Si se analiza la visión que suelen ofrecer los medios de comunicación acerca de la mujer, se podría categorizar de forma simple que de manera manifiesta aparece como: moderna, provocativa, independiente o sumisa. Si se profundiza en el análisis y se hace una valoración del concepto de modernidad, provocación e independencia que ofrecen estos mensajes, observamos que esos estereotipos se organizan para dar significados opuestos: la mujer como célula reproductora de la familia o como fetiche erótico.

Resulta casi imposible encontrar una imagen que sea pura denotación sin que se le atribuya ningún significado. Pero, aunque cualquier observador contemple los mensajes audiovisuales desde una perspectiva denotativa, no los puede descodificar si no es en función de sus propios estereotipos, de su propia forma de valorar la realidad.

El nivel connotativo es simbólico. No se expresa materialmente sino en función de una serie de coordenadas que se ponen en juego al componer el mensaje. La combinación de una serie de elementos en un determinado contexto permite asociar en el inconsciente los deseos ocultos del observador. Para Umberto Eco, la connotación «se establece parasitariamente a partir de un código precedente y no puede transmitirse antes de que se haya denotado el significado primario».

En el contexto español, el logotipo de un puño cerrado con una rosa no deja de remitirnos a un partido político en el que se han acuñado diversos significados en función de los clichés del propio observador.

En la década de los 70 ya se habían realizado suficientes estudios que demostraban que las mutaciones sociales engendradas por la televisión y la publicidad no eran causadas por los contenidos de los mensajes sino por su forma.

Los dos niveles de lectura de los medios de comunicación audiovisual están en función de la edad y de la experiencia previa. Hasta los últimos años del estadio de las operaciones concretas (11-12 años aproximadamente) hay una sujeción a la literalidad de la imagen, mientras que en el estadio de las operaciones formales (a partir de los 12 años aproximadamente) se logra un nivel de análisis abstracto y simbólico.

En una primera fase de su evolución los niños pueden aproximarse al nivel objetivo que ofrece la imagen. Se atienen exclusivamente a lo que ven, no pueden aún realizar un análisis figurativo.

«Parece que el niño —dice Henry Wallon— no sabe distinguir entre lo que concibe y lo que ve. Es como si se tratara de dos planos diferentes por definición, que se confunden, o, mejor dicho, que se sustituyen el uno al otro.»

El paso de un nivel de análisis objetivo a uno figurativo no debe ser considerado como dos estadios sucesivos sino como dos aspectos complementarios del pensamiento.

PROCEDIMIENTOS DE CONNOTACION

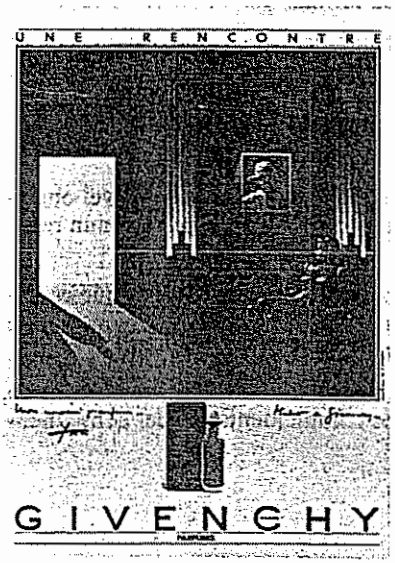
Una imagen puede tener múltiples interpretaciones que están en función de un repertorio de respuestas hasta cierto punto previsibles. Las láminas del test de Roscharch son un claro ejemplo de tipificación de respuestas posibles en función de la proyección inconsciente del observador.

La connotación se crea en los diferentes niveles de producción de un mensaje audiovisual, pero su significado, las múltiples respuestas conscientes o inconscientes que pueden dar diferentes obsevadores no forman parte necesariamente del mensaje y, en ocasiones, no están suficientemente previstas.

Para Roland Barthes los procedimientos de connotación fotográfica son: trucaje, pose, objetos, fotogenia, esteticismo, articulación y sintaxis.

A través del trucaje pueden intervenir en una imagen personas o elementos que no estaban presentes en el momento de su registro. Dos personajes políticos antagónicos por efecto de montaje pueden aparecer en una imagen dialogando cordialmente o firmando documentos como si se tratara de un acuerdo, cuando en la vida real ese encuentro nunca ha tenido lugar.

Roland Barthes establece que «el código de connotación no es artificial (como en una lengua verdadera), ni natural: es histórico». Es decir, que se da en un contexto determinado y en unas circunstancias sociales, políticas y económicas específicas. Tanto su representación como su significado están determinados en función de los valores dominantes que sustenta o rechaza una sociedad dada.

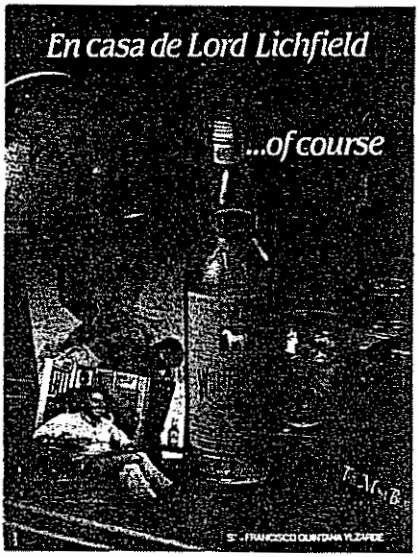


El ambiente, la actitud de los personajes, los elementos escenográficos, la luz... sirven para ofrecer ciertas interpretaciones y, al mismo tiempo, desechar otras.

Un guardaespaldas, presente en una foto publicada tras el atentado al presidente Reagan (Washington, 31-III-81), se incorpora a otra imagen de un acontecimiento anterior.

La actitud de los sujetos va a definir el significado de la imagen ya que podemos comunicar alegría, fe, angustia o dolor con un simple gesto. La toma fotográfica de un sujeto en una determinada pose condiciona la interpretación de la imagen.

Los objetos que aparecen en una imagen permiten realizar una asociación contextual y pueden establecerse relaciones emocionales entre los sujetos y los elementos que los rodean.



A través de cada uno de estos objetos puede reconstruirse el estilo de vida de Lord Lichfield. Connotaciones económicas y sociales a partir de una serie de objetos meticulosamente dispuestos sobre una mesa.

Puede deducirse a qué clase social pertenecen los individuos fotografiados en función de sus muebles o su forma de vestir; el nivel intelectual por sus libros, sus discos... retratos, recuerdos, etc.

Una imagen puede ser embellecida o realzada por la composición, la iluminación, el revelado etc. Las cosas no aparecen en una imagen como son en la realidad sino que pueden ser transformadas por procedimientos técnicos con el fin de lograr un objetivo determinado. La utilización de la luz y del color connotan lujo, éxito, triunfo... A este procedimiento Barthes lo llama fotogenia.

La estética de la imagen está en función del tratamiento que se dé en cada caso. Una fotografía puede entenderse como una manifestación pictórica, documental, social etc. y de acuerdo a la técnica que se escoja va a tener una diferente valoración.

Las imágenes se articulan de una manera lógica llegando a conformar una secuencia. Desde esa totalidad en la que se organizan hay que interpretarlas. Un fotograma aislado dentro de una película es insuficiente para interpretarla porque está compuesta en función de las imágenes que le anteceden y las que le suceden. En el reportaje de una revista, por ejemplo, la connotación no se encuentra de forma aislada en una fotografía, sino en todas las que componen un artículo.

El carácter polisémico de la imagen se manifiesta en el proceso de interpretación.

Pierre Bordieu afirma que «las obras del fotografo parecen no ser jamás bastante explícitas como para imponer por si mismas el sentido que ha querido darles. Realizar una fotografía que imponga, sin equivocos y por si sola el sentido que le ha dado el fotógrafo, resulta extremadamente difícil».

Una de las formas de darle un sentido unívoco a la imagen es incorporarle una leyenda a un texto. El texto puede utilizarse para:

1. Reducir las posibilidades significativas de la imagen (función de anclaje);
2. Complementar la imagen conformando una unidad sígnica (función de relevo);
3. Ofrecer un significado distinto al del propio registro fotográfico.

«El texto puede constituirse como un mensaje parásito —dice Barthes— destinado a connotar la imagen, es decir, a insuflarle uno o varios significados secundarios. En otras palabras, y esto representa un vuelco histórico importante, la imagen ya no ilustra a la palabra; es la palabra la que estructuralmente resulta parásita de la imagen.»

Un diario mexicano distribuyó internacionalmente esta imagen del Mundial de Fútbol 1986 y su texto correspondiente.

«Casagrande y Alemão agarraron la botella la noche del domingo, ofreciendo un denigrante espectaculo al público asistente a la variedad musical que presento el Circo Volador de Brasil en el auditorio del estadio. Los dos jugadores se mostraron totalmente enàjenados por el ritmo de la musica y el alcohol, y el público asistente comento que ojalá ese entusiasmo y movilidad los tuvieran en el campo de juego. ¿Iran a ganar asi su cuarto mundial?»

Una fotografía puede cambiar de significado al pasar de un periódico a otro, con sólo agregarle una leyenda en su pie. El texto que se agrega en cada caso le confiere al mismo mensaje un sentido distinto.

Sólo un frágil compromiso evitó la ruptura en la 'minicumbre' de Londres

Los países de la Commonwealth optan por distanciarse de Londres para conservar su 'credibilidad'

Margaret Thatcher será operada en la mano derecha.— La primera ministra británica, que aparece en la imagen durante la conferencia de prensa con la que finalizó la «minicumbre» de Londres, ingresó ayer en un hospital de esta capital para someterse a una operación quirúrgica en su mano derecha.

Thatcher, de 60 años de edad, será operada hoy de la denominada «contractura de Dupytren», enfermedad que sufre desde hace diez años. La «contractura de Dupytren», «consistente en un bombeo de la piel en la base del dedo meñique retrayendo éste hacia la palma, podría causar deformaciones y la pérdida total de las funciones naturales.

Aunque la operación es sencilla, existe un alto riesgo de complicaciones posperatorias, según informó un vocero del hospital donde ingresará Margaret Thatcher.

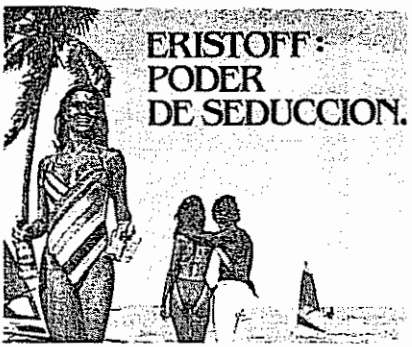
Thatcher, hospitalizada.— Margaret Thatcher ingresó ayer, después de concluir la «minicumbre» de... Commonwealth, en un hospital londinense para someterse a una operación quirúrgica en su mano derecha, que sufre desde hace diez años la llamada «contractura de Dupytren», originada por un cúmulo en la base...

«El País», «El Alcazar» y «Ya», miércoles 6 de agosto de 1986.

«Lo mismo que cualquier otro dominio del hombre —dice Marshall Mc Luhan— la tipografía tiene unas consecuencias psicológicas y sociales que a menudo rompen antiguos límites predeterminados y modelos de cultura. No obstante las pruebas explícitas y conocimientos de la letra impresa sobre la sensibilidad humana son todavía muy escasos.»

Funcion de anclaje

Una leyenda o un texto «dirige», de alguna manera, al lector a descodificar el mensaje de acuerdo al sentido que se había elegido con antelación, es decir, ayuda a dirigir la percepción así como a identificar al objeto representado. «Es evidente que (...) el anclaje puede ser ideológico —dice R. Barthes— y es sin duda su función principal: el texto guía entre los significados de la imagen, le hace evitar unos y recibir otros». Si suprimimos el texto en imágenes polisémicas como la que presentamos, cada lector interpretara el anuncio en función de su propia historia personal. El texto va a remitirnos a los objetivos del comunicador. Cierra de alguna manera la información que nos ha proporcionado con la fotografía reduciendo sus múltiples significados.



El texto nos remite al poder de seducción que tiene el producto anunciado, semejante al de la mujer que aparece en primer termino.

Funcion de relevo

La imagen y la palabra se complementan conformando un todo. La falta de texto en una historieta o de diálogos en una película, dificulta el avance efectivo de una acción. La relación entre imagen y texto es dinámica y se articula en función de la historia que se narra.

Las imágenes que se utilizan en la enseñanza ya sean transparencias, diapositivas, carteles, etc., presentan palabras que conforman un texto y pueden asumir cualquiera de las formas citadas anteriormente.

En el aula pueden realizarse historietas, de forma individual o grupal. En la primera fase del trabajo, los alumnos discuten entre varias ideas hasta llegar a un guión.

En el guión se establecen los textos de los personajes, los planos, puntos de vista y estética que va a tener el trabajo.

Historieta realizada por los alumnos de un instituto madrileño.

Una de las dificultades más comunes es descubrir las posibilidades expresivas de los globos y de los tipos de letras: tamaños grandes para indicar gritos; trazos temblorosos para indicar miedo; textos onomatopéyicos para indicar ruidos, sentimientos, etc. El texto puede llegar a convertirse en una imagen con un gran poder de sugestión en sí mismo.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, MANUEL, y MATILLA, LUIS: *Imágenes en libertad.* Nuestra Cultura. Madrid, 1980.

BARTHES, ROLAND, y otros: *La semiología.* Edit. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1970.

BORDIEU, P.: *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie.* Edit. Minuit. Paris, 1965 (citado por Anne Marie Thibault Laulan en: *El lenguaje de la imagen).*

DOELKER, CHRISTIAN: *La realidad manipulada.* Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

ECO, UMBERTO: *La estructura ausente.* Lumen. Barcelona, 1972.

ECO, UMBERTO: *Tratado de semiótica general.* Lumen. Barcelona, 1977.

MC LUHAN, MARSHALL: *La comprensión de los medios.* Edit. Diana. México, 1964.

MOLINER, MARIA: *Diccionario de uso del español.* Edit. Gredos. Madrid, 1984.

ZUNZUNEGUI DÍEZ , SANTOS: *Mirar la imagen.* Edit. Universidad del País Vasco. 1984.

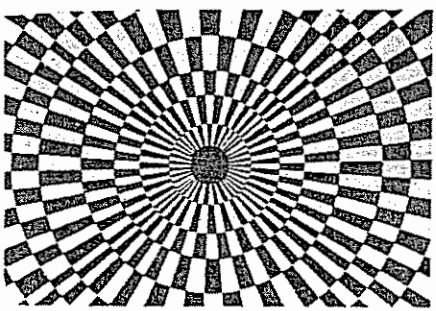
V
ELEMENTOS BASICOS DE LA IMAGEN

Entre los elementos que podemos analizar en cualquier imagen fija, vamos a centrarnos en cuatro: punto, línea, luz y color.

En los cuatro casos se trata de elementos básicos en el análisis y creación de imágenes fijas con valor didáctico.

EL PUNTO

Al hablar del nivel denotativo de lectura de una imagen, veíamos que, entre todos

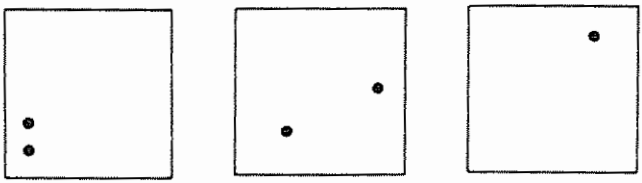


los elementos susceptibles de ser leídos por un espectador, el punto era la señal más sencilla que en el plano de la comunicación visual podría utilizar un comunicador.

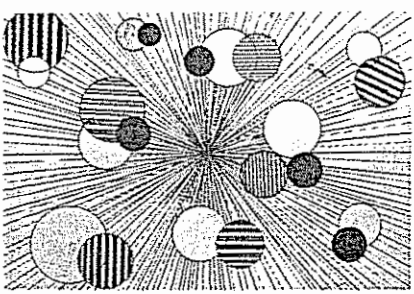
El punto tiene una gran fuerza de atracción sobre el ojo. Cuando está colocado en el centro visual, por encima del centro geométrico, la sensación es de equilibrio compensado. Si el punto está en el centro geométrico parecerá encontrarse más bajo y se romperá dicha sensación de equilibrio, tanto más cuanto más se aleje del centro visual.

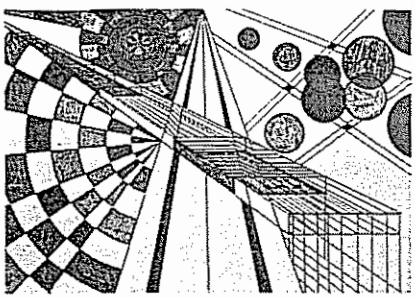
Dos puntos pueden servir como instrumento de medición.

Cuando en una misma superficie se introducen dos puntos cada uno de ellos se ve sometido a una atracción visual del otro. Cuando aparecen varios puntos relativamente cercanos, tendemos a verlos agrupados cobrando formas geométricas. Incluso si están muy próximos pueden guiar la observación.



Los puntos sirven también para crear ritmos que dinamicen la composición. En estos dibujos, realizados por jóvenes creadores, los puntos se utilizan como elemento básico de variados esquemas compositivos. En estas imágenes también aparecen como elementos sugeridores del movimiento.



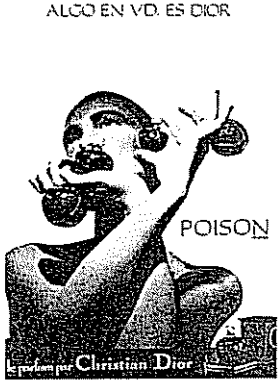


LA LINEA

La línea puede definirse como un punto en movimiento. Sirve para visualizar lo que no existe y para concretar «lo esencial» de la información visual.

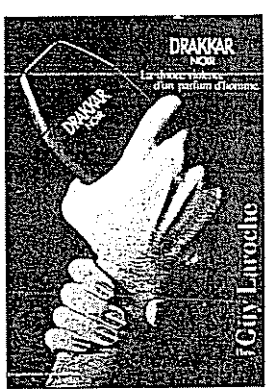
El uso de la línea en cualquier ilustración didáctica, sea ésta dibujo, transparencia, fotografía etc., toma como referencia los estudios de los clásicos que investigaron sobre la Sección Aurea.

Las líneas de fuerza de cualquier composición vienen marcadas por el uso de las diagonales.



En esta imagen publicitaria de un perfume podemos distinguir claramente la línea de «fuerza» marcada por el brazo derecho de la mujer que aparece enmarcado por los frasquitos de perfume y la línea de interés marcada por el rostro de la mujer y su hombro izquierdo.

Un plano corto deja aún más nítidamente marcadas las líneas de fuerza e interés en este anuncio de perfume para hombre.

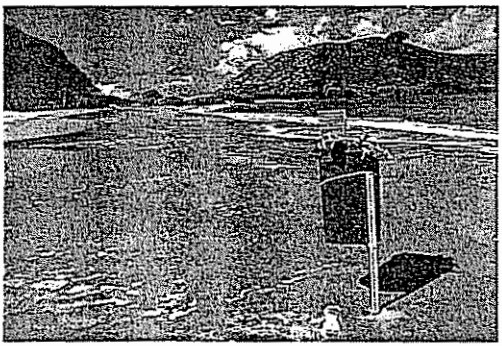


Los publicitarios distinguen entre línea de fuerza —que iría del ángulo superior derecho al inferior izquierdo— y la línea de interés que iría del ángulo superior izquierdo al inferior derecho del encuadre.

Las líneas diagonales sirven para romper la monotonía de la composición aunque, en ocasiones, si se abusa de ellas, pueden producir una sensación tan monótona y poco efectiva como, por ejemplo, la presencia continua de líneas paralelas.

Rafael Cristóbal Sánchez afirma que «es preferible que las diagonales nazcan o mueran en el vértice del horizonte, en el marco o en uno de los puntos fuertes, si la diagonal es el trazo más importante de la composición».

En ocasiones, las paralelas dentro de la composición, pueden marcar la línea de horizonte (cielo-mar / tierra-cielo / etc.) Se recomienda que dicha línea de horizonte se sitúe bien al comienzo del tercio superior, bien en el inferior, pues de lo contrario el efecto de partición en dos mitades es contraproducente.



La línea de horizonte marca el tercio superior.

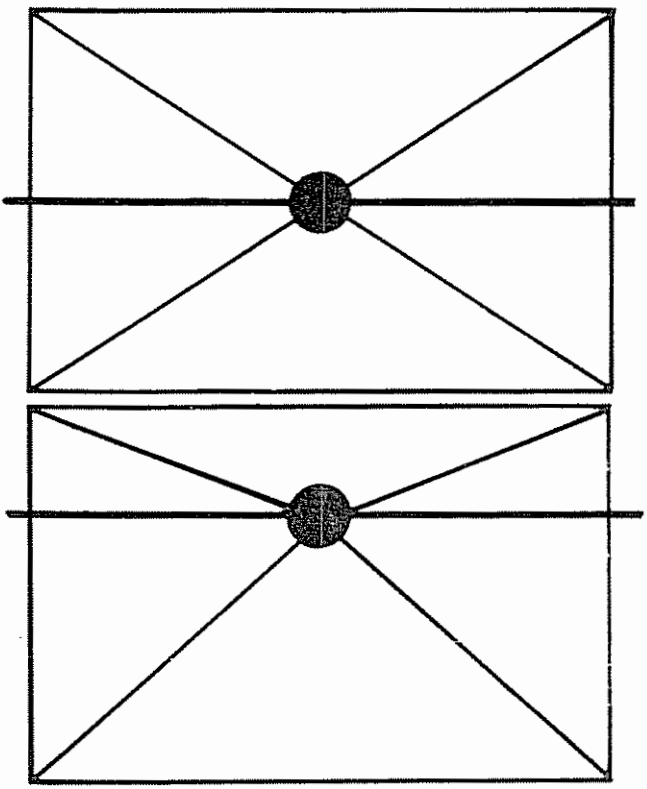
La composición del personaje en el margen derecho y la línea quebrada de la montaña rompen la posible monotonía de la composición.

SECCION AUREA

Todo lo que rompa la regularidad relativa de la imagen sirve para atraer la atención del espectador hacia el punto de ruptura.

Existen, sin embargo, reglas de oro que deben servirnos de base, a partir de la cual orientar nuestros trabajos de composición, ya sea a través del dibujo, la cámara fotográfica, el «collage» etc.

Si en un cuadrado o un rectángulo pretendemos definir un centro único en el que se fije la atención visual del espectador, éste no coincidirá con el Centro Geometrico real.



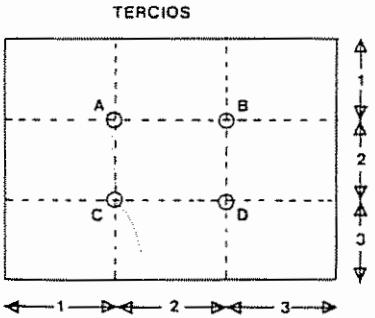
Centro geometrico.

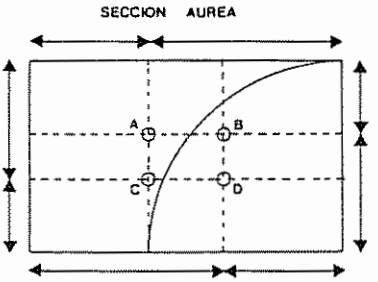
Centro visual.

E' centro optico es aquel que percibimos como real y tiende a estar por encima del centro geometrico de la figura escogida, sea éste cuadrado o rectángulo.

Toda la imagen se crea en torno a los denominados *«puntos fuertes»*.

Podemos observar en el rectángulo siguiente que esta dividido en tercios, tal y como aparece en las siguientes figuras.





Los cuatro puntos internos (A, B, C y D) que marcan otras tantas intersecciones entre las líneas paralelas y perpendiculares, se convierten en los «puntos de fuerza» que habrán de tenerse presentes a la hora de situar los centros de interés de cualquier imagen.

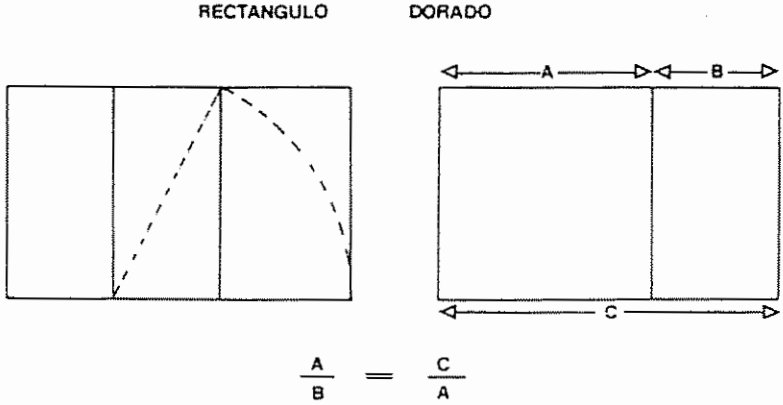
Esta teoría de los puntos fuertes se apoya en la denominada «Sección Aurea» que es, desde los clásicos griegos, la base de la proporción geométrica. Euclides, en su búsqueda por hallar la división ideal entre las dos mitades de una recta, llegó a definir el concepto de «media dorada» (más adelante llamada Proporción Divina y a partir del siglo XIX, Sección Aurea).

Para Frederick Malins la proporción divina se define como «aquella en la cual la relación entre el mayor y el menor es igual a la que existe entre el mayor por un lado y la suma de mayor y menor por otro».

Dondis explica cómo se obtiene la Sección Aurea «bisecando un cuadrado y usando la diagonal de una de sus mitades como radio para ampliar las dimensiones del cuadrado hasta convertirlo en «rectángulo aureo».

La proporción queda establecida de la siguiente forma:

$$A : B = C : A$$



Esta proporción aparece frecuentemente en la naturaleza y de esta forma podemos decir que se trata de una relación natural.

Apoyándonos en la Sección Aurea podemos establecer un rectángulo dividido en nueve partes iguales, que se ha utilizado como convención en fotografía para establecer las leyes del encuadre. Como ya hemos visto antes, los tercios se utilizan como referencia composicional.

LA LUZ

La luz es otro de los elementos de la composición. Permite crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes. Puede usarse para:

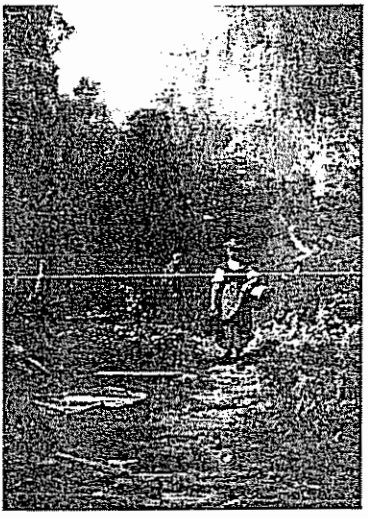
1. Expresar sentimientos y emociones.
2. Crear una atmósfera poética.
3. Diferenciar distintos aspectos de una representación.
4. Resaltar la profundidad de los ambientes cerrados y de los espacios abiertos.

La luz ha sido utilizada por los artistas de todas las epocas para expresar serenidad, dramatismo, quietud, movimiento...

La luz determina el significado de una imagen. Pone en evidencia algunas cosas y esconde, al mismo tiempo, otras. Millerson dice que «nuestra impresión de las formas, las relaciones espaciales, los tamaños, se modifica segun el tratamiento de la luz».

En los medios de comunicación la iluminación puede hacerse con luz natural (la luz del día) o con luz artificial (lámparas y reflectores).

Luces y sombras en el Moulin de la Galette (Auguste Renoir).



La quietud de un paisaje a traves de la luz (Carl Spitzweg).

En Murillo la luz modela el movimiento.

La luz artificial puede ser: o directa o difusa.

La luz *dura o directa* es la que proporciona sombras deliberada y puntualmente. Muestra las peculiaridades del modelo y ofrece contrastes de luces y de sombras.

La luz *difusa* asegura que ninguna parte captada por la camara quede sin iluminar. Suaviza las sombras, hace visible a todo el objeto aunque corre el riesgo de ofrecer imágenes planas.

La luz puede utilizarse de forma realista o efectista. En el primer caso se trata de reproducir lo más fielmente posible la luz natural, mientras que en el segundo se fuerzan los efectos de la luz (contraluz, claroscuro, luz-sombra).

Al mismo tiempo que constituye una exigencia técnica, la iluminación es un código. Dependiendo de cómo se ilumina a una persona se puede embellecer o afear su rostro, así como conferirle tranquilidad, paz, angustia, tormento.

Siempre que hablamos de la luz, debemos tener en cuenta su calidad. La calidad de la luz depende de su grado de dispersión. Una luz puede ser extremadamente puntual o claramente dispersa. En el primer caso resultarán sombras duras y notablemente marcadas, en el segundo, éstas tenderán a eliminarse y habrá una máxima suavización.

La luz dura se logra en fotografía, gracias a fuentes luminosas directas sean estas naturales, como el sol, o artificiales como el flash o los cuarzos.

La luz suave se consigue dispersando la luz emitida por la fuente luminosa. También en este caso se puede hablar de una suavización natural que se produce por ejemplo, cuando los rayos solares atraviesan las nubes; o artificial, cuando las formas se realzan en variadas superficies reflectantes, como pueden ser los techos o paredes blancas de una habitación. Se consigue así un efecto de iluminación general uniforme.

A la hora de estudiar la luz, también debemos tener en cuenta su dirección. La luz frontal proporciona información de todas las superficies visibles del objeto o personaje. Una luz frontal tiende a eliminar las sombras. La luz lateral aporta la sensación de volumen. En la serie de imágenes que acompañan a este texto vemos como el uso de la luz lateral ilumina un lado del sujeto dejando el otro en penumbra.

En el contraluz la fuente luminosa se sitúa detrás del sujeto. Esta forma de iluminación destaca la silueta del personaje.

También debemos tener en cuenta la altura de la luz. La luz alta (cenital) tiende a crear sombras inadecuadas en el rostro. La luz del sol del mediodía provoca este tipo de sombras tan antiestéticas pues produce ojeras, resalta arrugas y afea a los personajes. La luz baja, en contrapicado, produce la inversión de las sombras alargandolas y provocando un efecto amenazador.

La dirección de la luz en la iluminación de un objeto o un sujeto, nunca es única. Lo más usual es la combinación de varios puntos. En la primera imagen de la serie que ilustra estas líneas, el personaje está iluminado de forma compensada con una luz principal y una luz de contra que marca su silueta. En las sucesivas imágenes el uso de la luz lateral y la altura de la fuente luminosa hacen variar ostensiblemente la imagen de este rostro.

Un mismo retrato con diversas variaciones de luz. El paso de una iluminación con claros contrastes de luces y sombras.

La luz puede modificar también el contexto en el que se mueven los personajes. No sólo tiene el poder de definir los objetos y las personas, sino también de transformar todo cuanto le rodea.

La iluminación puede llegar a modificar el significado del objeto representado cargándole de propiedades, atributos o cualidades que no posee.

La luz desempeña un papel fundamental en la dialéctica realidad-irrealidad del mensaje representado y estará en función de lo que se quiere expresar y cómo se pretenda comunicar.

EL COLOR

El color es esencialmente luz. Siempre que hablemos de color pensaremos también en la superficie de los objetos y en la retina del ojo humano. La luz es el efecto de las radiaciones visibles que forman parte del espectro electromagnético. Dicho espectro está formado por todo el conjunto de las ondas existentes (rayos X, rayos ultravioletas, rayos infrarojos, ondas de radio...). Todas estas ondas se miden tomando en consideración su longitud (las ondas de radio tienen una longitud que va de kilómetros a centímetros; las ondas de radar, de milímetros; el espectro visible del color se mide en milimicras, que, también puede recibir el nombre de nanometro, nm).

De todo el espectro, sólo las ondas comprendidas entre los 400 y 700 nm provocan en el ser humano la sensación luminosa (luz). Cada color responde a una determinada longitud de onda. Cuando nuestra retina se ve estimulada simultáneamente por todas las ondas electromagnéticas entonces percibimos luz blanca.

Los colores simples: rojo, verde y violeta son luces primarias con las cuales se obtiene aditivamente la luz blanca. El ojo humano ve siempre por síntesis aditiva. De la suma de dos radiaciones mezcladas —una azul y otra amarilla— el ojo recibirá una sensación única: la verde.

Los colores compuestos: amarillo, magenta y cyan se derivan de la síntesis de los colores primarios. Los pigmentos o sustancias coloreadas contenidas en colores al óleo, temple, acuarela, etc., tienen poder selectivo de todas o de parte de las radiaciones luminosas que les alcanzan y provocan la visión del color en sus múltiples aspectos. Cuando un pigmento refleja toda la luz blanca que lo ilumina, el objeto recubierto por este pigmento aparece blanco. Si un pigmento absorbe toda la luz blanca sin devolver al ojo ninguna radiación, vemos el objeto negro.

Al fenomeno de absorción de todas o de parte de las irradiaciones luminosas se le denomina comúnmente síntesis o mezcla sustractiva.

Los colores base de la mezcla sustractiva son el amarillo, el magenta, el cyan. La elección de estos colores base se debe a que su pigmento no proviene de la combinación de otros. Con su mezcla se pueden obtener infinidad de gamas de otros tonos. Su superposición da el negro.

En la síntesis aditiva los colores complementarios conducen al blanco. En la mez-

cia sustractiva conducen al negro, o sea a la absorción de todas las radiaciones luminosas incidentes.

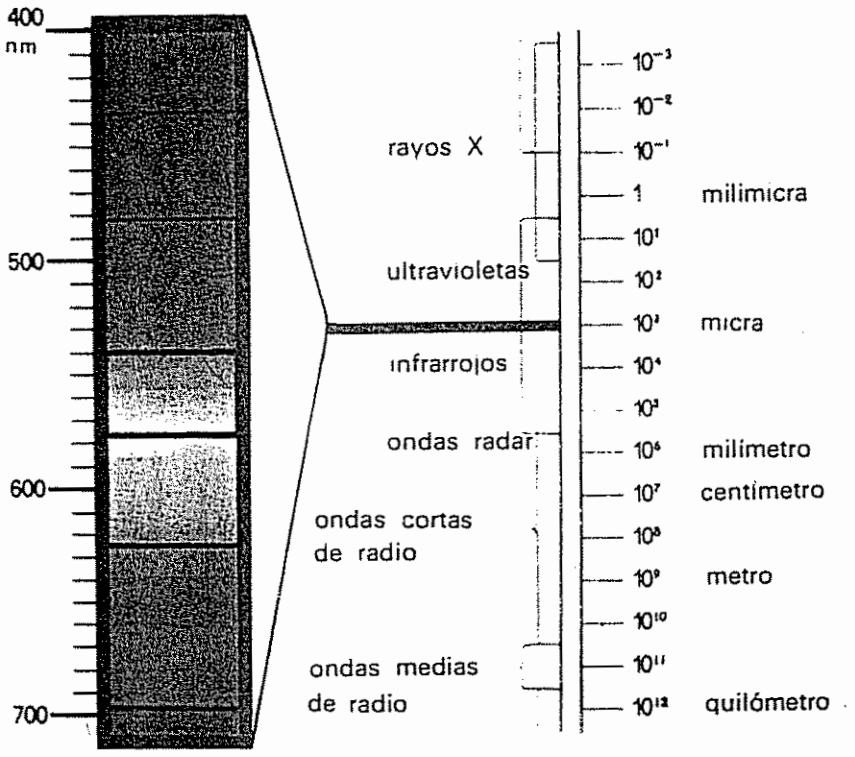
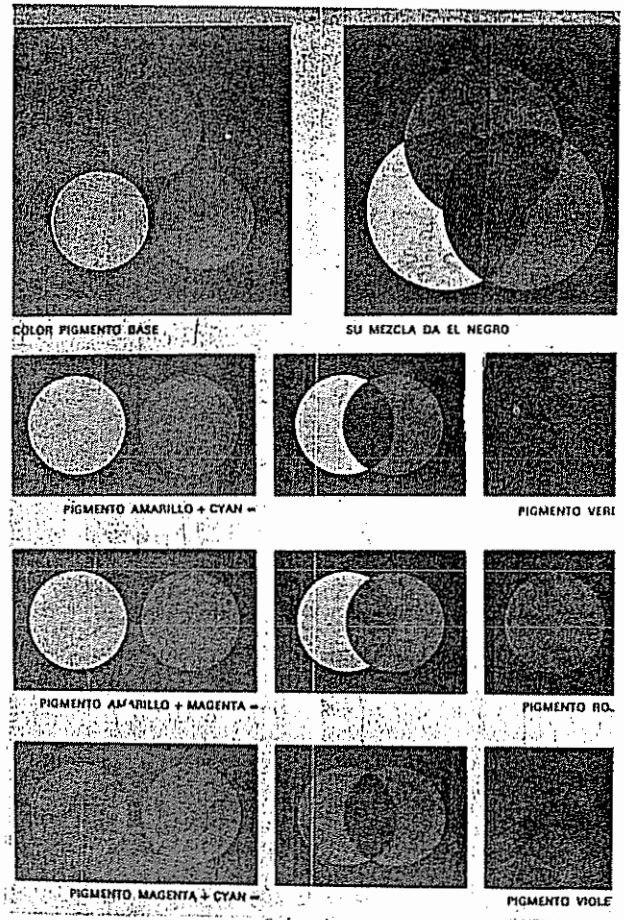
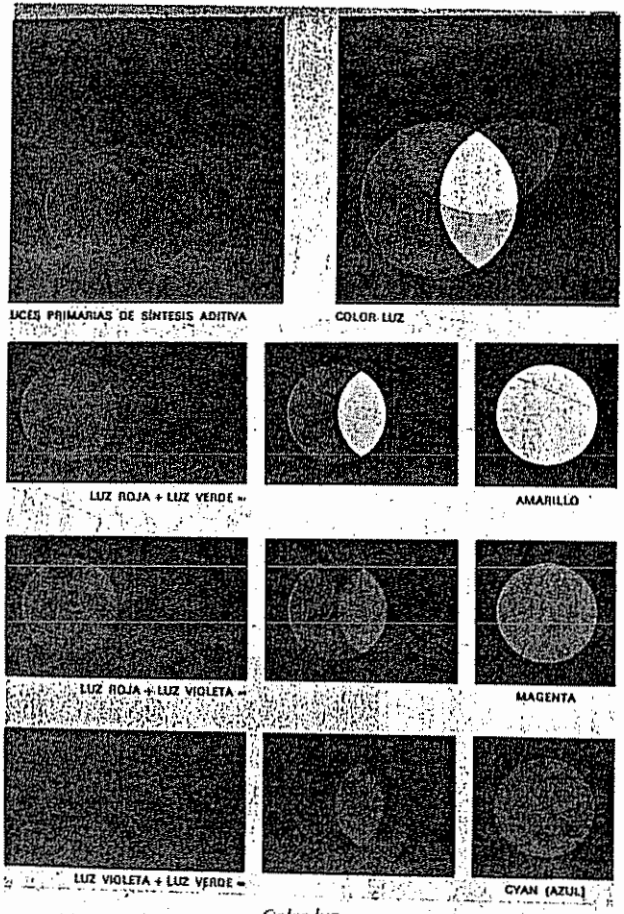


Fig. 1. Espectro óptico.

Cada color responde a una determinada longitud de onda.



Color pigmento
Mezcla sustractiva



Color luz
Mezcla aditiva

PROPIEDADES DEL COLOR

El color tiene tres propiedades fundamentales: tono, saturación y luminosidad.

Tono: es la variación cualitativa del color. Nos hace diferenciar un rojo de un amarillo, o de un verde.

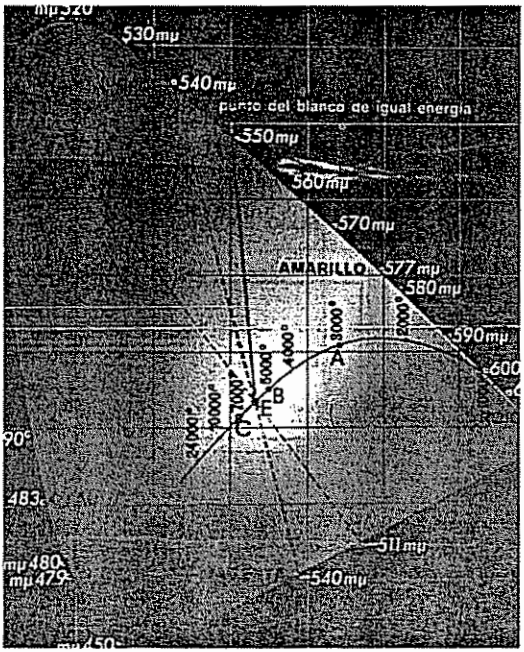
Saturación: es la máxima fuerza y pureza de un color, es decir, cuando se corresponde a la propia longitud de onda determinada en el espectro electromagnético y carece absolutamente de blanco y negro, se dice que tiene la máxima saturación. La saturación varía en relación con la cantidad de blanco añadida al tono.

Luminosidad: todo color pigmento, esté o no saturado, tiene una determinada capacidad de reflejar la luz blanca que incide en él. A esta capacidad se la llama intensidad o luminosidad. Munsell la denomina valor.

En pintura y en artes gráficas la luminosidad varía añadiendo negro a un tono.

EL TRIANGULO C.I.E.

La Comisión Internacional de Iluminación (Comission Internationale de l'Eclairage, CIE) propuso en 1931 un sistema de valoración de los colores al que se le denominó triángulo CIE.



En este triángulo se representan numéricamente (en nm) los colores según su posición en el espectro electromagnético. Para poder incluir en él todos los colores del espectro se hizo un cálculo numérico que determinó tres colores de referencia:

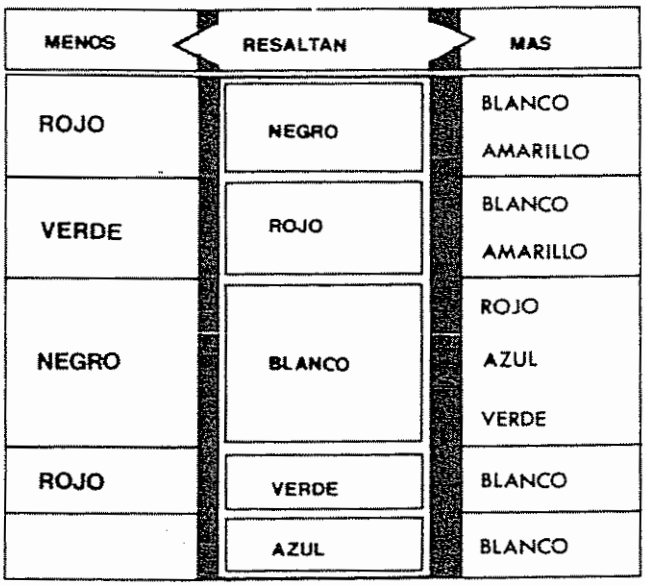
— El rojo, de longitud de onda 615 nm.
— El verde, de 540 nm.
— El violeta, de 479 nm.

En el triángulo CIE nos estamos refiriendo siempre a colores-luz. La saturación de los colores pigmentos queda condicionada a las calidades del mismo pigmento y también del soporte y de la luz dominante. La saturación se mide en el triángulo CIE con 16 curvas de saturación, la última de ellas, precisamente la de más saturación, coincide con la línea espectral.

¿Como percibimos el color?

Antes de los seis meses, el niño no distingue entre el gris y otros colores. Ya en el primer año se empiezan a diferenciar el rojo, el azul, el amarillo y el verde. A medida que avanza nuestra vida se van añadiendo matices a la escala cromática.

Pero ¿cómo percibimos el color? Autores como François Enel hacen observaciones interesantes con respecto al color. Se confirma, con ejemplos, que la visibilidad de los colores es menor con la asociación de los mismos.



Los colores resaltan mas o menos también según el fondo que les acompañe.

Sabemos que existen colores con una mayor o menor visibilidad en función del tiempo que precisamos para percibirlos. De esta forma el anaranjado está dotado de excepcional visibilidad. El rojo es visible en un 226/10.000 de segundo; el verde, en un 371/10.000 de seg.; el azul, en un 598/10.000 de seg.

Los colores resaltan también, más o menos, según el fondo que les acompañe. Lo Duca, en su libro «El Cartel», establece una clasificación que va del 1 al 12 (de mas a menos).

En esta clasificación resaltan más: el negro sobre blanco (1), el rojo sobre blanco (3), el verde sobre blanco (4). Resaltan menos: el blanco sobre negro (11) y el verde sobre rojo (12).

AZUL

	Mucho	Bastante	Poco	Neutro	Poco	Bastante	Mucho	
Viejo								Nuevo
Caliente								Frío
Sucio								Limpio
Natural								Artificial
Malo								Bueno
Bonito								Feo
Débil								Fuerte
Masculino								Femenino

Los publicitarios han explotado los métodos de estudio que investigan sobre el universo de las percepciones. Mediante un sistema basado en perfiles de polaridad puede establecerse, por ejemplo, la forma de percibir un determinado color por parte de muestras variadas de personas (hombres y mujeres, viejos y jóvenes, pertenecientes a una u otra zona geográfica, etc.).

Cuadros como el que se presentan anteriormente dan una idea de como puede apreciarse un color por parte de un colectivo determinado.

	ROJO	AZUL	VERDE	AMARILLO
FAVER BIVIEN	El rojo es un color que viene hacia nosotros, avanza. Color turgente que acapara la atención y desbanca a todos los colores circundantes. La naturaleza agresiva del rojo ha estado siempre relacionada con las ideas de combate. Puede asociarse con la carne y la emoción: desde el amor y el coraje hasta la lujuria, el crimen, la rabia y la alegria. La gama del rojo se alterna dramáticamente cuando el color se va convirtiendo en rosa. Se vuelve amable, condescendiente.	Color que da sensación de infinidad, inspira confianza y puede asociárselo con lo espiritual. Indica placer y descanso, apunta al reino de lo trascendente y se puede relacionar con la aristocracia. «Es como un juez de paz de los colores: frío, preciso, ordenado». Es un color saludable aunque sus significados negativos no son mas que simples extensiones de sus aspectos positivos: lo frío esta relacionado con la insensibilidad, la soledad, con el aislamiento, la tranquilidad con la inercia.	Color del moho y la decadencia, es sin embargo, el color de la vida misma. Se lo relaciona con el equilibrio emocional y con fenomenos aparentemente sobrenaturales. Color del planeta Venus y por tanto del amor. Se usa para expresar lo bueno y lo malo de la juventud. Es asimismo el color del follaje, del renacimiento de la primavera, del silencioso permanente poder de la naturaleza. La relación de este color con las cualidades de estabilidad y seguridad proceden de su facilidad de percepción.	Expresa la magnanimidad y la inconstancia. Puede representar la muerte del verde tal como sucede con las hojas y las hierbas que amarillean. Puede asociárselo con la mente. Significa precaución, lejania. El amarillo es el vinculo entre el sol dador de vida y el oro, el patron de la riqueza terrestre. Un amarillo sucio parece traicionero, pero, en su forma más pura, el amarillo irradia calor, imaginación, cierta frivolidad. Es el más feliz de todos los colores.
S. FABRIS Y R. GERMANI	Color que parece salir al encuentro, adecuado para expresar alegria entusiasta y comunicativa. Es el más significativo de los colores y puede expresar pasión, emoción, acción, agresividad, peligro, guerra... En sentido ascético: vida, caridad, sacrificio, triunfo.	Color reservado que parece que se aleja. Puede significar confianza, reserva, armonia, fidelidad, afecto, amistad, amor.	Color reservado y esplendoroso. Puede expresar naturaleza, juventud, deseo, descanso, equilibrio.	Color de la luz, irradia siempre y sobre todos las cosas... Puede expresar egoismo, celos y envidia, placer, adolescencia, risa.
ABRAHAM MOLES	Color que crea entusiasmo. Es dinamico, erótico, violento.	Color calmo, algo frío.	Es apacible y reposado.	Es un color tónico y luminoso.
CLARENCE RAINWATER	Expresa valentia, coraje, enojo.	Puede indicar sinceridad, rigurosidad, capricho, indecencia.	Color que expresa juventud y rigor, inexperiencia, envidia.	Expresa jovialidad, claridad meridiana, cobardía.
MAX LÜSCHER	Expresa deseos de conquista, ansias de logro y vencer. Color atractivo para aquellos que valoran las cosas que ofrece una vida intensa y plena. Comprende todas las formas de vitalidad y poder. Los rojos y rosas fuertes, con un cierto toque de azul, resultan sensuales y voluptuosos. Al magenta se le puede considerar como un color divertido y sensacional hasta ser excesivamente intenso y loco.	Es el color del silencio. Relacionado con la paz y el sosiego. Detras de la elección de este color hay una necesidad de seguridad. El azul verdoso expresa firmeza y, sobre todo, resistencia al cambio. Valoración de las posesiones como simbolo tanto de seguridad, como de propia estimación, etc.	Los verdes son colores tranquilos y reservados, que no provocan emociones fuertes. Despiertan la curiosidad, la reflexión y la imaginación. Puede evocar la paz y la tranquilidad del campo. Un verde puro, a medio camino entre el amarillo y el azul, es el color de la fertilidad.	Proporciona un goce espontaneo provocando una respuesta activa. Recuerda la tonalidad de las llamas. Color de la alarma en la naturaleza como en la industria. La rigurosa energia brillante provoca reacciones encontradas. Puede parecer sobreestimulante, frenético, chabacano, bullanguero...

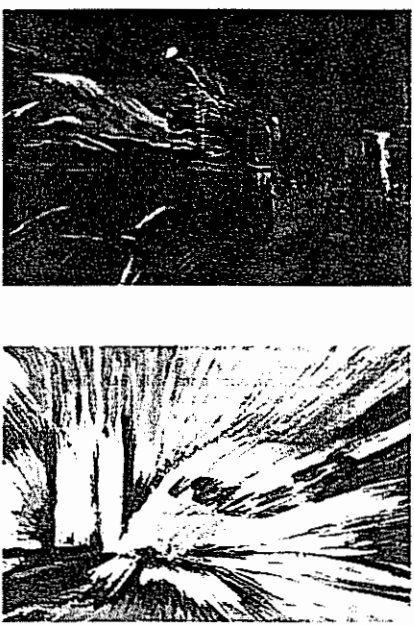
SEGUN DIVERSOS AUTORES

ANARANJADO	VIOLETA	BLANCO	NEGRO
Color de cualidades domesticas. Expresa seguridad y confort. Puede asociárselo con la fertilidad y tener connotaciones sexuales. Esta mas cerca del espíritu del amarillo que del rojo.	Color relacionado con la intimidad y la sublimación e indica sentimientos profundos. El purpura se asocia con la sexualidad y el poder.	Es la luz total. Se le asocia con el día, la suerte, el nacimiento. Expresa transparencia, claridad, porvenir y también puede significar fría castidad.	Representa la oscuridad absoluta. En Africa se relaciona con la muerte y el demonio. Color de moda sofisticado para ambos sexos; los beatniks, los rockers y los punks adoptaron el negro como simbolo de un rechazo de la sociedad y sus valores. A partir de los años 60 se asocia con la distinción, la elegancia. Expresa peso y solidez. Se relaciona con lo desconocido, el misterio, el poder.
Color del fuego flameante, el mas visible despues del amarillo. Puede significar regocijo, fiesta, placer, amor, presencia del sol.	Color que indica ausencia de tensión. Puede expresar calma, autocontrol, dignidad, aristocracia, pero también violencia, agresión premeditada, engaño, hurto.	Es luz que se difunde, el no color. Puede significar inocencia, paz, infancia, alma, divinidad, estabilidad absoluta, calma, armonia. Para los orientales es generalmente el color que indica la muerte.	Color de la disolución de la desesperación, de la tristeza. Puede expresar todo lo que esta escondido y velado: muerte, asesinato, noche, ansiedad. Las sensaciones positivas asociadas al negro son: seriedad, nobleza, pesar.
Color estimulante, atrae a los indecisos.	No le otorga un valor preciso.		
Puede significar poder, jovialidad, frivolidad.	Expresa realeza.	Expresa pureza, inocencia esperanza. En China significa luto.	En Occidente se lo asocia con muerte, desesperación, maldad.
Significaria «deseos de conquista mas esperanza de algo nuevo». Recuerda la tonalidad de las llamas. Color de alarma en la naturaleza como en la industria. Las personas pueden encontrarlo provocativo, excitante, erótico.	Tiene asociaciones misticas. Puede ofrecer un cierto aire de moda ya pasada, la elegancia de un mundo ya caduco. Las tonalidades mas pálidas contienen un toque de tristeza. Puede expresar lujo, poder.	Puede significar refinamiento y delicadeza.	Expresa distinción y elegancia. Si se combina con el oro posee connotaciones de lujo y fascinación. El negro representa la última rendición o abandono.

Los psicólogos han estudiado cómo todo ser humano tiene unas preferencias de color que le hacen relacionar un tono determinado con algún tipo de sentimiento o emoción.

Así, por ejemplo, los colores primarios se han querido asociar con ciertos valores universales:

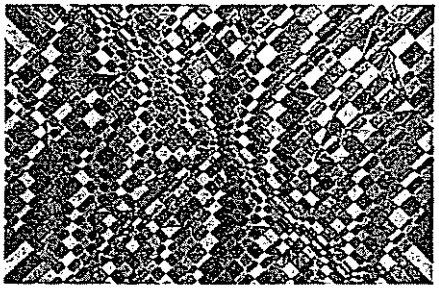
El rojo con la acción, la agresividad, el peligro, el sacrificio, el triunfo; el verde con la naturaleza, el descanso, la juventud, etc.; el azul con la armonía, la fidelidad, la confianza, etc.

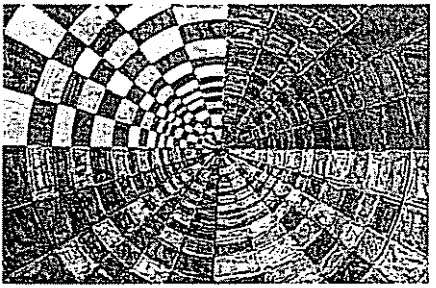


Color y movimiento en tres cuadros de C. Taltavull.

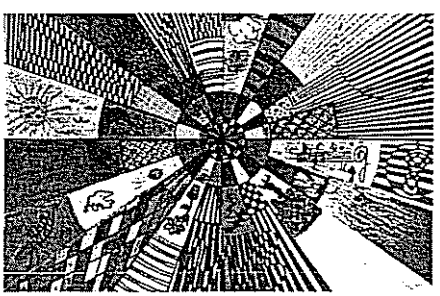
En el mundo de la educación los colores se asocian con valores simbólicos concretos: símbolos cartográficos (agua: azul; elevaciones del terreno: marrón, etc) símbolos políticos (el color de la bandera, los anagramas de los partidos), etc.

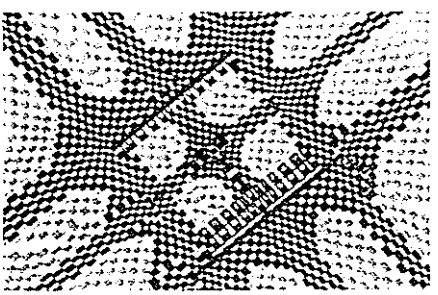
El empleo del color en el campo educativo debe cuidarse y medirse pues cada color presenta connotaciones específicas para cada grupo social, nivel de edad, etc.





El uso del color lleva aparejado también un gran porcentaje de subjetividad. Cada persona reacciona de diferente forma ante similares estímulos cromáticos, sin embargo, existen algunas convenciones experimentalmente admitidas y corroboradas por las experiencias de los investigadores. Por ejemplo, la identificación de los diversos colores con asociaciones sinestésicas, como la temperatura. La gama de rojos y anaranjados se asocia con lo cálido, mientras que la gama de los verdes y azules se asocia con lo frío. Además de esta asociación sinestésica existen relaciones de carácter motriz que llevan a relacionar los colores fríos con la sensación de la lejanía y a los colores cálidos con la de proximidad. A su vez los colores claros provocan la sensación de amplitud mientras que los oscuros limitan la percepción del entorno y proyectan espacios más reducidos y limitados.





El color como lenguaje en trabajos de alumnos de un instituto madrileño.

SELECCION DEL ESPACIO: PLANOS Y ANGULACION

Toda imagen representa una parte de la realidad y puede mostrar personas, objetos, escenarios.

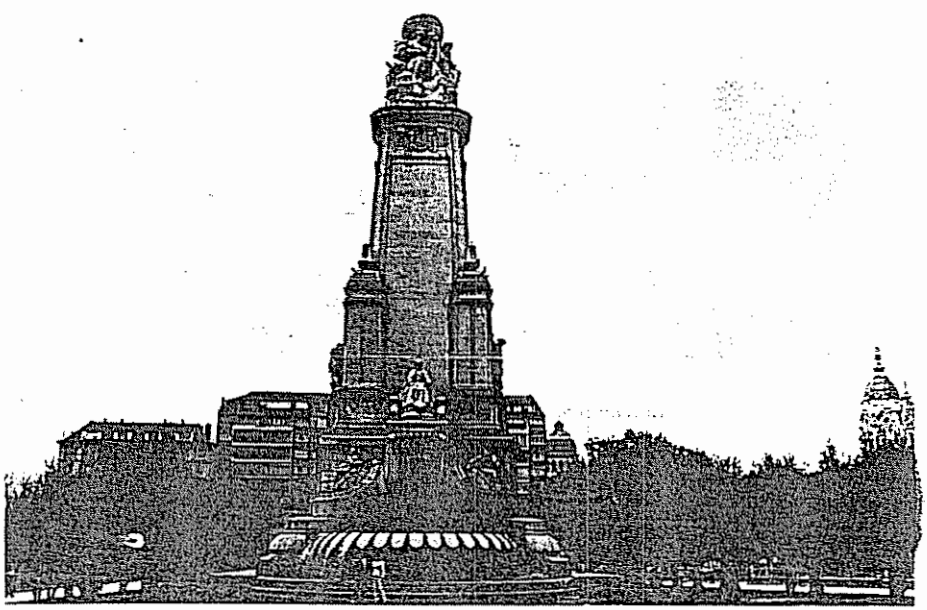
La imagen selecciona siempre una determinada realidad. Dentro de una gramática audiovisual, el plano es fundamental pues sirve para estructurar el mensaje que se pretende comunicar.

El concepto de plano se establece siempre tomando como referencia la figura humana. Para la captación de objetos, monumentos, escenarios etc. se aplica la misma nomenclatura.

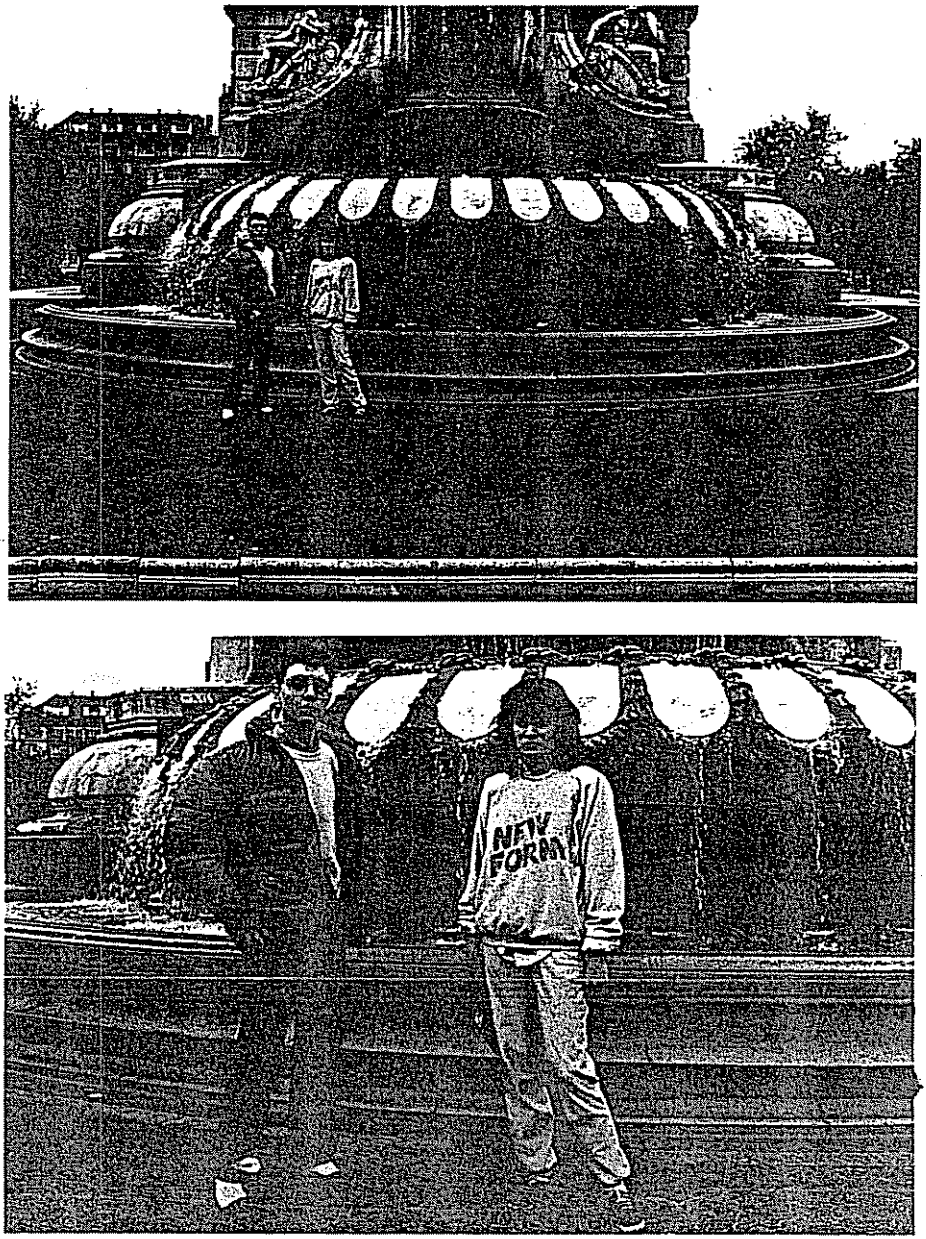
Podemos establecer tres grandes familias de planos: GENERALES, que incluyen el Gran Plano General (G.P.G.), el Plano General (P.G.) y el Plano General Corto (G.P.C.); INTERMEDIOS, que incluyen el Plano Americano (P.A.), o Plano Tres Cuartos (P.T.C.) y el Plano Medio (P.M.); CORTOS, con el Primer Plano (P.P.), Gran Primer Plano (G.P.) y el Plano Detalle (P.D.).

Los Planos Generales son fundamentalmente informativos. Sirven para mostrar una localización concreta y para situar al espectador. En el campo de las imágenes en movimiento el tamaño de la pantalla y la existencia de un lenguaje específico de medios como el cine o la televisión, lleva a que la gama de planos generales se utilice más en el medio cinematográfico que en el televisivo.

Los planos intermedios sirven para relacionar a los personajes, se aproximan más a una visión objetiva de la realidad. Para muchos creadores y comunicadores son menos «artificiales» que los planos cortos. Estos son a su vez más expresivos que informativos, se utilizan funcionalmente en medios que precisan mostrar aspectos mas concretos de la realidad.



G.P.G.—Gran Plano General. En él predomina el entorno sobre los personajes y objetos que pueden formar parte del encuadre.



P.G. —Plano General. Muestra la acción por completo, los objetos y/o personajes. Limita la presencia del entorno con respecto al G.P.G.

P.A. —Plano Americano. También denominado Plano Tres Cuartos (P.T.C). El personaje o personajes aparecen encuadrados hasta las rodillas. Es un plano de relación.

P.M. —Plano Medio. El personaje o personajes aparecen encuadrados a la altura de la cintura. Individualiza al personaje, lo que lo diferencia del P.A.

P.P· —Primer Plano. El encuadre incluye la cabeza, el cuello y parte de los hombros del personaje. Interioriza al personaje y tiene gran carga de subjetividad.

P.D.: —Plano Detalle. Como su nombre indica, el encuadre presenta un fragmento del objeto o del personaje que interesa resaltar.

La televisión, y dentro de ella la publicidad como género, extraen el máximo rendimiento a una planificación casi totalmente basada en el empleo de planos cortos.

La planificación depende también del tipo de material que queremos realizar. La objetividad del documental exige de la sabia alternancia de planos generales y cortos.

La nomenclatura de los planos permite hablar de matices como P.G.L. (Plano General Largo) o P.G.C. (Plano General Corto), según tengamos un encuadre más amplio o más reducido con respecto a los seis grandes planos que hemos citado anteriormente.

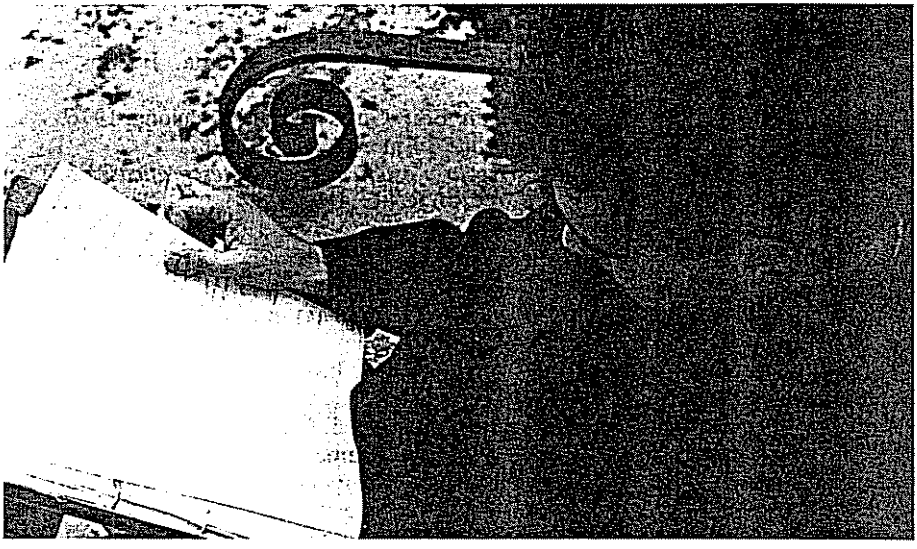
Angulaciones

Una escena, un objeto o una persona pueden ser tomados desde diversos ángulos que nos sirven como puntos de vista, desde los cuales encuadrar la realidad.

Existen tres angulaciones de cámara fundamentales que pueden presentar a su vez pequeñas variaciones.

Realiza fotografías desde diversos ángulos.

— Angulo normal (a la altura de los ojos del observador). Este es un tipo de angulación estandar. Es el más próximo a una visión objetiva de la realidad.



— Angulo Picado (desde una posición más elevada del punto de vista normal.) Este tipo de ángulo puede tener una utilización funcional. Al picado más extremo se le denomina cenital

— Angulo contrapicado (desde una posición por debajo de los ojos del observador. Tomado desde el suelo. Se le denomina nadir). Puede utilizarse también en forma funcional en un sentido expresivo para magnificar o valorizar a un determinado objeto o personaje.

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, RUDOLPH: *El pensamiento visual.* Edit. Universitaria. Buenos Aires, 1976.

DONIS, DONIS A.: *La sintaxis de la imagen.* Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

FABER, BIRREN: *El gran libro del color.* Edit. Blume. Barcelona, 1982.

FABRIS, S., y GERMANI, R.: *Color. Proyecto y estética de las artes gráficas.* Ed. Don Bosco. Barcelona, 1978.

FERRÉS, JEAN: *Iniciación al cine.* Ed. Don Bosco. Barcelona, 1982.

LAZZOTTI FONTANA, LUCÍA: *Comunicación visual y escuela.* Ed. Gustavo Gili. México, 1983.

MALINS, FREDERICK: *Mirar un cuadro. Para entender la pintura*, Ed. H. Blume. Madrid, 1984.

MILLERSON, GERALD: *La iluminación en televisión.* Inst. Oficial de Radio y Televisión. Madrid.

MOLES, ABRAHAM: *El afiche en la sociedad urbana.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 1976.

RAINWATER, CLARENCE: *Luz y color.* Ed.Daimon. Barcelona,1976.

SÁNCHEZ, RAFAEL CRISTOBAL: *El montaje cinematográfico, arte del movimiento.* Ed. Universidad Católica de Chile/Pomaire. Barcelona, 1976.

VILLAFAÑE, JUSTO: *Iniciación de la teoría de la Imagen.* Edit. Pirámide. Madrid, 1985.

VI
LECTURA DE UNA IMAGEN FIJA

LOS MANIPULADORES

Los verdaderos intereses de los productores de imágenes se ocultan tras estructuras muy refinadas, difíciles de descubrir a simple vista. Cada imagen publicitaria o cada película se esfuerza por convencer a su manera. Los cómics, las fotonovelas, los anuncios, los telediarios, las series y las películas no transmiten mensajes objetivos. Son realizados por personas que tienen ideas, opiniones y valoraciones enteramente subjetivas e individuales. Por lo tanto, la elección de las imágenes de los actores y de los objetos que aparecen son indicativos de los intereses de los propios productores.

Cohen Seat y Fougeyrollas nos hablan de cómo los creadores de las últimas décadas se han visto acosados por los modernos medios de comunicación de masas, siendo «masificados» también por ellos. Los pensadores, creadores y artistas en general, se ven influidos por un fenómeno que afecta a todos por igual. Según los mismos autores, los medios de comunicación de masas «adultizan» al niño e «infantilizan» al adulto. El artista se ve también influido en su proceso creativo por este mismo fenómeno.

La publicidad, por ejemplo, utiliza a sus propios creadores y «creativos» y reivindica para ella parte, al menos, de la vanguardia artística. Mientras tanto, ciertos sectores pseudointelectuales aceptan gustosos el que el artista ponga su creatividad al servicio de una sociedad de consumo incapaz de valorar otro arte que no sea el que ella misma, en cada momento, pone de moda.

Frente a la estrategia de reforzamiento que utilizan la mayor parte de los profesionales de los medios, hay creadores que convierten sus propios mensajes en objetos de reflexión. Tratan así de contrastar el grado de verosimilitud o de ficción entre la obra creada y la realidad.

Bertolt Brecht, por ejemplo, exageraba los elementos o caracteres de una clase social o política con el fin de que los espectadores no se identificaran con sus personajes, situaciones,etc.

Esta técnica nos permite ver sin la complicidad que se le exige al espectador convencional. Con Brecht el teatro mantiene dos espacios y dos tiempos bien diferenciados: el del espectador que asiste distanciado a la representación (la realidad) y el de la obra (la realidad representada). Esta técnica de distanciamiento aplicada a los medios de comunicación nos permitirá estar alerta de manera reflexiva y crítica frente a las fórmulas utilizadas por los profesionales de la manipulación.

Hoy por hoy el espectador medio es un consumidor de mensajes visuales, sonoros y audiovisuales al que raras veces se le aportan instrumentos para lograr su distanciamiento crítico. La formación en la lectura de imágenes pude ser el primer paso para conseguir ser espectadores reflexivos.

Para leer imágenes debemos tener presente el nivel denotativo y el connotativo.

1— Nivel Denotativo u Objetivo— El nivel objetivo se refiere a una enumeración y descripción de los objetos, cosas y/o personas en el contexto y localización espacial. En este apartado debemos observar también las líneas de atención y fuerza, el tipo de plano y de angulación así como el uso que se hace de la luz y del color. Las líneas de atención y fuerza van a estar dadas por la iluminación, el color, la relación de los personajes, los objetos y, a su vez, por los propios elementos. Es conveniente analizar el nivel de originalidad, complejidad e iconicidad que tiene la imagen.

2— Nivel Connotativo o Subjetivo— El nivel connotativo nos permite analizar los mensajes ocultos que subyacen en una imagen, de qué manera aparece disfrazada la información, qué objetos pretende y qué valoración tiene sobre la sociedad, el hombre, la mujer, la moral etc., y en última instancia, el grado de sugerencia que posee para cada individuo una misma imagen. Estamos, de alguna manera, contextualizando dicha imagen.

En el proceso de comunicación podemos establecer que el emisor del mensaje conectará con el receptor en la medida que compartan experiencias comunes, estas experiencias pueden ser reales o necesidades y deseos ocultos. Se trata de movilizar nuestro subconsciente para alcanzar por medios indirectos una gratificación social: resultar atractivo/a a los demás, mantenerse joven, etc.

En el nivel connotativo es necesario establecer la relación que existe entre cada uno de los objetos que analizamos en el nivel anterior. La clase social de unos individuos no aparece necesariamente reflejada por una casa, un coche o un reloj de oro. Hay elementos similares pero mucho más sutiles y apenas perceptibles de los que también podemos obtener información: simples fragmentos de paisajes, personas, escenarios,etc. que cobran significación.

Es necesario contrastar la imagen analizada con su referente real. ¿Las cosas son

como nos las muestran los medios de comunicación o son diferentes? ¿Los ambientes en los que nos movemos, son similares a los que ofrecen los diversos medios de comunicación? ¿Las profesiones y las actividades de hombres y mujeres de nuestro barrio se parecen o no a las que ofrecen los medios?

ANALISIS DE UN ANUNCIO

Tipo de imagen: *Fotográfica.* Género: *Publicitario.* Soporte: *Papel (anuncio en página de revista).* Formato: *Vertical.* Superficie: *28,5 × 22 cm.* Tipo de Plano: *Detalle.* Angulación: *Contrapicado.* Elementos Predominantes: *línea, luz y color.*

Lectura Objetiva

En esta imagen se representa el fragmento de la cubierta de proa de una embarcación en la que hay depositadas dos copas. Por detrás de ellas podemos distinguir una cuerda (amarra) que acaba en un nudo sujeto a un saliente metálico.

La amarra y su sujeción son los únicos elementos diferenciadores que en un nivel objetivo nos hacen ver una embarcación y no una terraza al aire libre en la costa.

También se distingue una barandilla baja que bordea la embarcación. En el ángulo superior derecho y en primer término se ve el fragmento de una pierna desnuda de mujer que aparece delante de la superficie de una prenda (aparentemente una falda) de color amarillo, con flores estampadas en tonos naranjas, blancos, rojos, rosas y amarillos. En este sector de la imagen destaca la dureza de los pliegues de la falda recortados sobre el fondo, dan la impresión de delimitar el contorno de una superficie añadida «a posteriori».

La proa de la embarcación se orienta hacia un fondo aparentemente dibujado (forillo) o al menos retocado (trucaje fotográfico), en el que aparece pintado un cielo nublado y un mar en calma que bordea una superficie de arena con palmeras (¿isla tropical?).

En la zona inferior de la imagen aparece un texto formado por letras amarillas, dispuesto como una línea oblicua, en el que podemos leer «Ron Bacardi... en compañía».

En la base del anuncio, una franja blanca, en la que distinguimos un texto con un tipo de letra reducido y a la derecha, dos botellas que aparecen cortadas en su base: en la primera de ellas (la más grande) vemos la etiqueta en la que aparece el producto que se anuncia y la marca publicitaria, en la segunda (parcialmente tapada por la primera) sólo distinguimos la marca publicitaria que aparece repetida dos veces.

Elementos de imagen

Esta imagen presenta el predominio de líneas que se convierten en indicadores de dirección y guías de la observación.

Podemos distinguir una línea diagonal que va del ángulo inferior izquierdo al superior derecho (línea de fuerza) en la que situamos las dos copas y el fragmento de una pierna de mujer, la rodilla de ésta se convierte en un indicativo de dirección quebrado en interacción mutua con el esbozo de otra línea quebrada, apuntada por las dos copas (ambas líneas quebradas forman la diagonal, —esta vez con continuidad—, de fuerza).

Dentro de la imagen podemos distinguir un indicador de dirección formado por el vértice de la barandilla y el límite de la superficie de la cubierta que marca la confluencia de cuatro líneas apuntando hacia el paisaje (playa y palmeras / mar y cielo).

La línea de fuerza viene enmarcada por un doble abanico: de arriba a abajo, por los pliegues de la falda y de abajo a arriba, por las copas y el rótulo textual).

Por lo que respecta al color, el escenario presenta un predominio de colores «fríos»: cubierta del barco, isla, cielo, mar... que tienden al blanco, mientras que los amarillos y anaranjados «colores calientes» están presentes en las copas y sobre todo en el fragmento de mujer que aparece en el ángulo superior derecho de la imagen.

Lectura Subjetiva

La presencia de una embarcación de recreo que navega hacia una isla o continente con palmeras nos trasmite la idea de «exotismo». Las dos copas sugieren «invitación» y también la presencia de dos sexos de dos gustos distintos (diferenciación en la imagen a partir de la colocación del limón). Esta diferencia de sexos se marca también en las dos botellas (Ron-cerrada// Refresco-abierta).

La posición de la rodilla de la mujer apunta a desarrollar un movimiento de invasión del encuadre en dirección a las copas (el escenario se llenará de luz, colorido y calidez en cuanto la mujer culmine su movimiento). Este es quizá el elemento, más que complejo, sofisticado de la imagen, sobre todo si tenemos en cuenta la posición forzada de la mujer a estribor.

El Texto

En este caso el texto cumple una función de relevo. Refuerza las cualidades del Ron para ser combinado con otras bebidas refrescantes y a la vez marca un equívoco: «Beba este Ron siempre en *compañía*».

Síntesis de la lectura

El fetiche Ron se identifica con el exotismo, el paso del frío al calor, la compañía gratificante. Hay un submensaje que viene marcado por una cadena con eslabones que sirven de indicadores: la botella que señala a la mujer; la rodilla de la mujer que señala a las copas y las propias copas que se convierten en la imagen asociada al texto por la utilización en ambos del color amarillo. Todos estos elementos llevan a la lectura de un mensaje tácito que podría ser éste: «Para tenerme, bebe el Ron B...».

La propia colocación del limón en una de las copas hace partícipe de la bebida al espectador.

La iluminación y la disposición artificial de los elementos y la presencia de un fondo falso, retocado e incluso pintado, son aspectos que pueden ser descubiertos en una primera lectura de la imagen.

UNA PROPUESTA PRACTICA PARA LEER IMAGENES EN LA ESCUELA

La siguiente experiencia fue desarrollada con más de 150 profesores de diferentes niveles de enseñanza (cursos de 20 a 25 educadores aproximadamente, en cada caso) y planteaba dos pasos consecutivos:

1. Enumerar y describir los más elementales niveles de lectura que pueden efectuarse a partir de una imagen fotográfica y

2. Acostumbrar al educador, y por extensión al escolar, a ejercitarse en la lectura crítica de la imagen.

La iniciación del niño y del joven en la lectura de imágenes busca crear los mecanismos de defensa capaces de evitar la manipulación del escolar.

La lectura de la imagen no deberá convertirse en un ejercicio más. Sólo con una formulación lúdica suficientemente atractiva para profesores y alumnos podrán conseguirse los resultados buscados.

La dinámica de la práctica que aquí se presenta fue pensada desde un principio para su aplicación en la escuela. Los maestros participantes en los cursos admitieron unánimamente la viabilidad de aplicar en sus aulas esta misma experiencia u otras de similares características.

Nuestro objetivo es sugerir algunos caminos que puedan orientar sobre cómo valerse de la imagen fotográfica en la escuela y, más concretamente, de cómo servirse de ella para enseñar a leer la imagen.

Esta fotografía en color aporto en este caso mas información que la misma imagen en blanco y negro.

Partir de lo particular: Una imagen

Todos los participantes recibieron una fotografía en la que podían distinguirse tres personajes: en primer término, a la derecha de la imagen y algo desenfocada una mujer; a su izquierda y en segundo término, dos personajes masculinos, esta vez, nítidamente enfocados. En cada curso se organizaron tres grupos. Cada uno de ellos analizó la imagen en un formato diferente: 1-diapositiva, color; 2-papel blanco y negro 13 x 18 cms. y, 3-blanco y negro, 5 x 4 cms.

Todos los participantes tuvieron unos minutos para observar detenidamente la foto.

A continuación se explicaron brevemente los datos que habían de extraerse en los diferentes niveles de análisis:

1. Lectura objetiva de la imagen (objetos, personajes, vestuario, aspecto físico, localización espacial...). Podríamos identificar este primer paso con un nivel denotativo de lectura de la imagen.

2. Lectura subjetiva, grado de sugerencia que posee para cada individuo esa misma imagen. Nos movemos aquí en un terreno interpretativo: de nivel connotativo.

3. Se solicitaba de cada participante poner un pie de foto a la imagen. Se trataba de un nivel de «conversión» o «traducción» de la imagen a texto.

4. Finalmente se pedía la elaboración de un mensaje publicitario en el que, a partir de la imagen propuesta, se daba la posibilidad de añadir otros elementos (texto, dibujos etc.). El objetivo era transmitir nuestro mensaje a un potencial consumidor.

Después de completar estos cuatro pasos se procedió a la lectura en común de cada uno de los trabajos.

El primer paso (lectura objetiva), los profesores se limitaban a señalar la existencia de tres personajes: dos masculinos y uno femenino: algunos llegaban a reseñar la colocación espacial de estos personajes... Casi ninguno hablaba de primeros y segundos términos, tampoco nadie prestaba atención (al menos eso parecía objetivamente) al desenfoque de la figura femenina. En un número elevado de casos se hablaba del vestuario de los personajes: el hombre del sombrero era identificado con posición social alta al igual que la mujer, mientras que el personaje central era identificado por la mayoría como el único «proletario» de la escena.

En general, las lecturas en este primer nivel resultaron bastante incompletas y limitadas pues a pesar del tiempo, más que suficiente, para leer en profundidad la imagen, las visiones individuales resultaron parciales. Unas personas se fijaban de forma redundante en ciertos aspectos, muchos otros identificaron la posición servil del personaje central con respecto al hombre trajeado, en otros numerosos casos se identificó la actitud de la mujer con una posición de independencia. Sólo en dos ocasiones se aventuró que la relación entre los tres personajes podía ser meramente circunstancial.

En **el segundo paso** (lectura subjetiva), el poder de sugerencia de la imagen resultó ser muy grande para casi todos los observadores. Algunos de ellos llegaban a resumir de forma contundente, con un único pensamiento, aquello que la imagen parecía expresar: «mujer frente al autoritarismo y sumisión del hombre». Alguien, de forma también telegráfica, llegaba a realizar una lectura fragmentada: «Independencia femenina/exigencia y preocupación masculina; actuaciones sociales diferenciadas».

Otras personas iban aún más lejos, como una lectora que llegaba a ver claramente «la unión matrimonial de conveniencia de un señor de más de 50 años con una señorita que ronda los 40». Otra se oponía a este argumento de forma radical, afirmando: «No existe entre los personajes de los extremos una relación marital».

Otra lectora resumía así el poder sugeridor de la imagen en cuestión: «Mujer soltera, amargada, dominante, solitaria, encuentra a un hombre rico, tirano... Su padre mira con cierto alivio el despegarse de la carga de su hija, que por circunstancias de la vida le ha tenido tiranizado».

A modo de síntesis podemos decir que, al menos un 40 % de los observadores de esta imagen, concluían sus análisis con el convencimiento de que efectivamente entre los personajes de los extremos existía una relación previa de conocimiento.

Casi todos los lectores que fueron invitados a valorar la edad del personaje femenino, a pesar de la falta de nitidez de su rostro y de lo complejo que resultaba adivinar

sus facciones, se aventuraron a dar su opinión. La edad media calculada por casi la totalidad de los lectores se estimó en unos 35 a 40 años (luego contrastaremos este dato con el real).

Numerosas personas identificaron el nivel social de las figuras que aparecen en la foto por el vestuario: así, tanto el hombre con corbata como la mujer fueron definidos como tipos con una posición social elevada mientras, como ya decíamos al principio, al personaje central le tocaba pertenecer a un estrato social bastante inferior. Nuestra intervención en este punto trataba de crear polémica señalando el elevado nivel de superficialidad que se patentizaba en este aspecto concreto de la lectura.

¿Bastaría observar el vestuario de una persona para interpretar su nivel social, cultural...? ¿Podía esta imagen engañar al lector? ¿No se estaba analizando la imagen con arreglo a modelos prefijados de antemano en la consciencia del observador? ¿Acaso no denotaban ambos rostros unos rasgos físicos similarmente rudos? ¿Qué valor se le estaba dando a una chaqueta y una corbata?

Otro dato sorprendente extraído de las lecturas realizadas fue el cálculo de la fecha en que había sido hecha la fotografía. Se trata de una aportación espontánea de algunos educadores que ya, desde los primeros cursos, sugirieron este dato. Casi un 25% de los lectores calcularon que la foto se había tomado en los años 40 o 60. De nuevo el vestuario jugaba un papel importante.

Una circunstancia tan aparentemente anecdótica como era el formato en el que se les presentó esta fotografía a diferentes lectores, influyó a la hora de valorar la «antigüedad» de la misma. Todos aquellos que recibieron una «mini-copia» en blanco y negro y formato 5 x 4 cms. asociaron la fecha de su realización con las décadas de los 40, 50 ó 60. Los que la recibieron, también en blanco y negro pero en formato 13 x 18 cms., se quedaron casi al 50% entre los años 60 y 70 y quienes vieron la diapositiva original, o bien acertaron o bien se aproximaron mucho al año de su verdadera realización (el último de la década de los 70).

El formato 5 x 4 cms. no se produce en la actualidad pero algunos profesors aseguraban «haberlo visto hacía años». La relación «no identificación» asociada a la antigüedad se presenta como especialmente interesante.

Esta copia de pequeño formato fue asociada con las décadas de los años 40 y 60.

También el color influyó en estas valoraciones. Quienes se aventuraron a decir que la foto se había realizado en un exterior con soportales tuvieron ocasión de ver la foto original en color y, por lo tanto, acertaron mayoritariamente. Quienes vieron la foto en blanco y negro erraron en un alto porcentaje al afirmar que la fotografía se había realizado en un interior.

Tercer paso: el pie de foto. Ya veíamos cómo las anteriores lecturas habían contado con una cualidad fundamental: salían de la visión objetiva, olvidaban y confundían la realidad, el carácter cotidiano de las personas y las cosas. En este caso el ejercicio de sobreponer un pie de foto a la imagen va a agudizar más esta constante.

Se pretendía aquí lograr de los lectores una interpretación de la imagen por medio del texto escrito. El cine, la mafia, las bodas sorprendentes o las aparatosas rupturas sentimentales fueron los pies de foto más usuales que, en la línea ya apuntada, vinieron a «anclar» el sentido de la imagen fotográfica en traducciones no muy habituales en el normal devenir de la vida de un ciudadano.

Lo cotidiano no es aquello que se vive día tras día en la calle: existe una nueva cotidianeidad que es la aportada por los llamados medios de comunicación de masas con cuyos mensajes se identifica el hombre medio.

Cuarto paso: el eslogan publicitario aportó también datos interesantes sobre cómo el receptor de un anuncio puede llegar a construir sus propios mensajes. En este sentido es muy ilustrativo observar como inconscientemente las masas sometidas a la publicidad son capaces de asimilar la progresiva evolución del lenguaje publicitario. De esta forma, en muchos de los eslóganes construidos no existió preocupación alguna por vender algo que apareciera concretamente en la fotografía o al menos que fuera sugerido por ella.

La publicidad ha sufrido una progresiva evolución en la que cada vez más se ha tendido, a eludir la mención por texto o por imagen del objeto a vender. Cada vez se venden más virtudes o valores útiles para el triunfo, la vida social, etc. Y son los desodorantes, los jeans, las colonias para hombre o el alcohol quienes proporcionan esas cualidades para ser «feliz». Revisemos la imagen y analicemos los siguientes eslóganes creados por los profesores:

«Ahorra y serás independiente (Banco de Fomento)
«Tú tienes algo de relación con ella... un libro»
«Un dálmata jamas le abandonará. Casa Chipi Venta de perros»
«Corbatas y pañuelos para señoras y señoritas» «La Palomera» «Para mantener la dignidad y la firmeza ante todo»
«Use Flip (champú) le ayudará a tomar decisiones»
«¿Quieres ser feliz? No dejes que te coman las situaciones. Mujer el mundo es tuyo. Usa maquillaje Tristen Bist»

Por unos momentos el educador se convertía en real manipulador de la imagen.

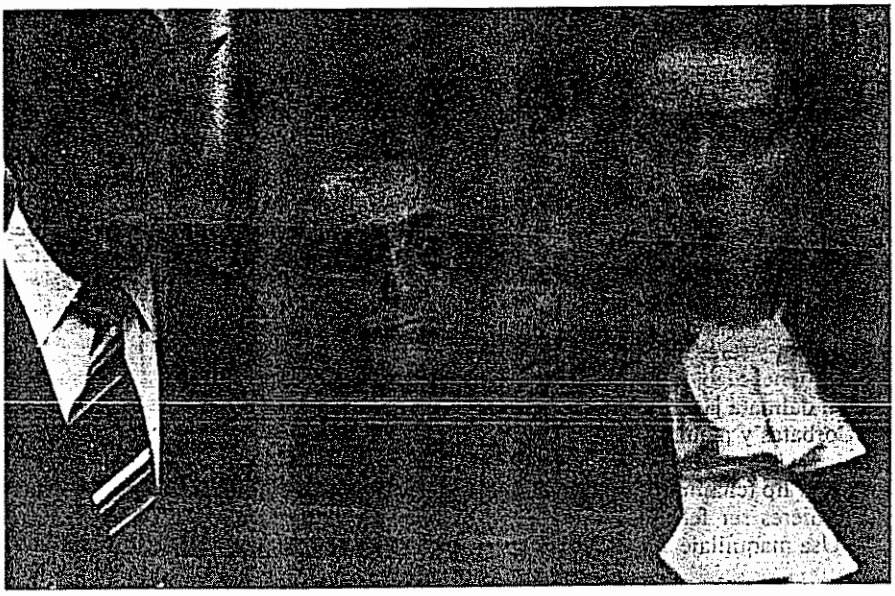
IMAGEN Y REALIDAD

Es hora de situar la imagen presentada en su contexto real. Vamos a desconstruir el mensaje; para ello procedemos a ordenar el rompecabezas:

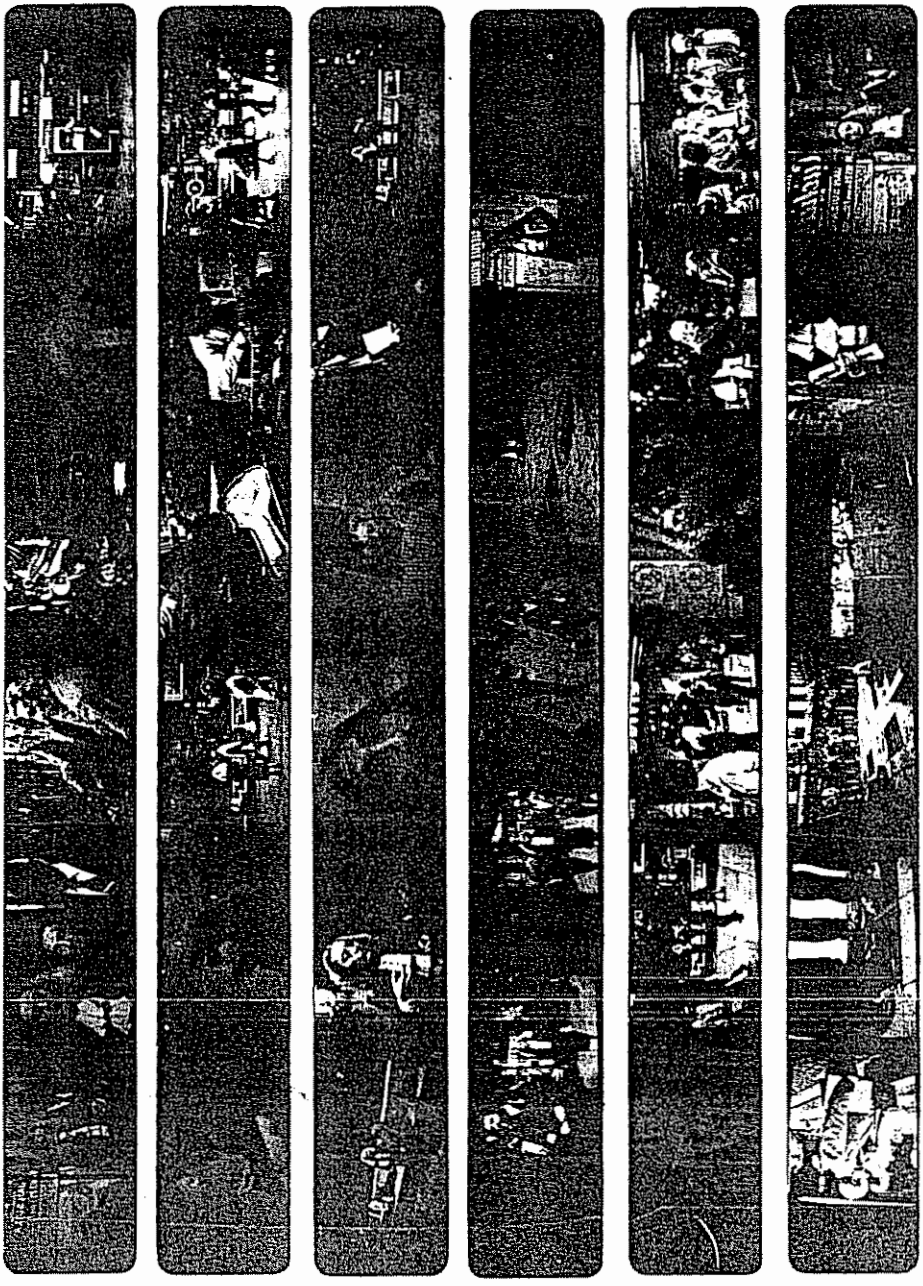
1. La fotografía propuesta era, en parte, fruto del azar. La imagen presentada era una de las 144 fotografías que se realizaron una mañana de invierno en una céntrica calle madrileña.

2. Para su realización nos servimos de tres cámaras de 35 mm., cada una de las cuales llevaba un objetivo de distinta distancia focal: angular, normal y tele. Este último permitió realizar entre otras, la foto que nos ha servido de ejemplo. La toma se realizó a una distancia de 30 m. sin que las personas fotografiadas se dieran cuenta de este hecho.

3. La idea de quienes planteamos esta experiencia era simple: retratar a una mujer dentro de un escenario cotidiano. Nuestro objetivo era comprobar cómo los estereotipos que ofrecen los medios de comunicación condicionan en buena medida, la interpretación de una imagen y, por consiguiente, la realidad.



4. Se escogió una calle céntrica como la localización adecuada. En la salida de unos grandes almacenes, un guitarrista había iniciado de forma espontánea un con-



Toma de fotos sin guión previo.

Desarrollo de una fotonovela seleccionando fotos de la serie anterior.

cierto callejero. Situamos a la figurante (25 años) en actitud de espera. Los demás personajes eran circunstanciales paseantes urbanos. En el caso concreto de la fotografía que nos ha servido de muestra, sólo la joven había sido «situada» en ese lugar de forma intencionada. Los otros personajes se hallaban allí de forma totalmente accidental entre un gran cúmulo de personas que escuchaban al espontáneo guitarrista. Puede deducirse entonces que, entre los personajes masculinos que aparecen en la foto escogida, tampoco existe relación alguna.

5. La foto se realizó en el invierno de 1979.

IMAGEN SECUENCIALIZADA

La segunda parte de la experiencia trató de desarrollar un esquema argumental mínimo con vistas a la posterior realización de una fotonovela por parte de los participantes en los cursos.

La toma de las fotos no se realizó con arreglo a un guión previo. De las 144 fotografías fueron seleccionadas 35 que se pasaron a contactos para que de estos los profesores escogieran un máximo de 10. Con ellas habrían de contar una historia.

Salvo raras excepciones los «fotonovelistas» tendieron a reproducir esta vez la linealidad del lenguaje de la fotonovela tradicional, si bien las historias contadas en algunos casos aportaron importantes dosis de originalidad y buen humor: se buscaba una desmitificación consciente del género. Con esta última práctica queríamos que los profesores comenzaran a familiarizarse con el concepto de imagen secuencializada. Las ideas de secuencia, montaje, elipsis podían transmitirse de una forma muy simple pero perfectamente lógica y comprensible para todos.

Algunas consideraciones

Este ejercicio de «lectura de la imagen» puede servirnos para extraer algunas conclusiones:

— A pesar de nuestro posible desprecio frente a estos ejercicios, los adultos leemos la imagen de forma muy limitada.

— El educador debe asumir sus propias limitaciones a la hora de leer la imagen y ponerse, sin miedo, en igualdad de condiciones con respecto a sus alumnos.

— La selección y uso de imágenes debe llevar aparejada una metodología que invite al receptor a una lectura lo más objetiva posible.

— Todo ejercicio de lectura de imágenes puede crear en el espectador filtros críticos que le ayuden a evitar la manipulación ejercida desde los medios de comunicación de masas.

Propuesta para la escuela

No es necesario contar con cámaras, laboratorios etc. para realizar ejercicios de lectura de imágenes. Bastará con que el maestro eche mano de una buena ilustración publicada en revistas o en alguno de los excelentes anuarios de fotografía. También la prensa diaria puede y debe ser inspiradora del trabajo en el aula. Fotonovelas, álbumes, tebeos... servirán para que el escolar trabaje sobre materiales conocidos, desmitificando la supuesta complejidad de la lectura de imágenes y acostumbrándose a ella como algo divertido y usual.

El análisis de anuncios publicitarios deberá realizarse en una segunda etapa cuando ya el niño se halle familiarizado con la lectura crítica de la imagen. Profesores y alumnos pueden descubrir juntos el «truco» de la publicidad.

Hasta aquí hemos estudiado algunos de los principios de la comunicación necesarios para evitar el analfabetismo visual; hemos conocido algunos elementos básicos del lenguaje de la imagen ejemplificando los diversos niveles de lectura en ejercicios que pueden ser útiles para aplicar en el aula.

En este libro se han dado propuestas que habrán de ser continuadas por el propio educador. El camino es largo y queda aún mucho por hacer. Sólo educadores comprometidos podrán utilizar las nuevas tecnologías de una forma verdaderamente movilizadora.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M., y MATILLA, L.: *Imágenes en libertad.* Edit. Nuestra Cultura, 1980.

DOELKER, CHRISTIAN: *La realidad manipulada.* Edit. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

METZ, CHRISTIAN, y otros autores: *Análisis de las imágenes.* Edit. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.

VILLAFAÑE, JUSTO: *Iniciación a la teoría de la imagen.* Edit. Pirámide, Madrid, 1985.

ZUNZUNEGUI, SANTOS: *Mirar la imagen.* Edit. Universidad del País Vasco, 1984.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Algunos de los títulos aparecidos en el mercado desde la primera edición de *Lectura de imágenes* que abordan directamente este tema:

ALONSO, M., y MATILLA, L.: *Imagenes en acción.* Edit. Akal, Madrid, 1989.

APARICI, R., VALDIVIA, M., y GARCIA MATILLA, A.: *La imagen.* Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1987.

GOMBRICH, E. H.: *La imagen y el ojo.* Edit. Alianza, Madrid, 1987.

GUBERN, R.: *La imagen pornográfica.* Edit. Akal, 1989.

MARTIN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.* Edit. Narcea, Madrid, 1987.

PERICOT, J.: *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen.* Edit. Ariel, Barcelona, 1987.

VILCHES, L.: *Teoría de la imagen periodística.* Edit. Paidós, Barcelona, 1987.

ZUNZUNEGUI, S.: *Pensar la imagen.* Edit. Cátedra/Universidad del País Vasco, Madrid, 1989.

YOUNIS, J. A.: *El niño y la cultura audiovisual.* Centro de Cultura Popular Canaria, Tenerife, 1988.

MATTELART, A.: *Pensar sobre los medios.* Edit. Fundesco, Madrid, 1987.

OTRA BIBLIOGRAFÍA SOBRE COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Algunos títulos aparecidos en el mercado en el mismo período de tiempo y que abordan temas generales sobre comunicación o temas específicos sobre algún medio en particular y su vinculación con la enseñanza.

ACEVEDO, J.: *Para hacer historietas.* Edit. Popular, Madrid, 1987.

APARICI, R.: *El cómic y la fotonovela en el aula.* Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 1989.

BETH., H. y PROSS, H.: *Introducción a la ciencia de la comunicación.* Edit. Anthropos, Barcelona, 1987.

BRYAN KEY, W.: *Seducción subliminal.* Edit. Diana, México, 1988. (Reed.)

CANO, P. L.: *Apuntes sobre la enseñanza y el vídeo.* Edit. Fundación Serveis de Cultura Popular/Edit. Altafulla, Barcelona, 1989.

CEBRIAN HERREROS, M.. *Fundamentos de la teoría y técnica de la información audiovisual.* Edit. Mezquita, Madrid, 1989.

DURANDIN, G.. *La mentira en la propaganda política y en la publicidad.* Edit. Paidós, Barcelona, 1988.

EISNER, E.: *Procesos cognitivos y curriculum* (una base para decidir lo que hay que enseñar). Edic. Martínez Roca, Barcelona, 1987.

FERRES I PRATS, J.. *Vídeo y educación.* Edic. Cuadernos de Pedagogía/Laia, Barcelona, 1988.

——. *Cómo integrar el vídeo en la escuela.* Edic. CEAC, Barcelona, 1988.

GARCÍA MATILLA, E.: *Subliminal: Escrito en nuestro cerebro.* Edit. Bitácora, Madrid, 1989.

GONZALEZ REQUENA, J.: *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad.* Edit. Cátedra, Madrid, 1988.

GUBERN, R.. *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1987.

GUINSBERG, E.. *Publicidad: manipulación para la reproducción.* Plaza y Janés, México, 1987.

JACQUARD, R.. *La desinformación: una manipulación del poder.* Edit. Espasa Calpe, Madrid, 1988.

LEACH, E.. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los signos.* Edit. Siglo XXI, Madrid, 1989.

MARTIN, B.. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Edit. Gustavo Gili, México, 1987.

MARTINEZ ABADÍA, J.. *Introducción a la tecnología audiovisual. Televisión, vídeo, radio.* Edit. Paidós, Buenos Aires, 1988.

MARX, K, y ENGELS, F.: *Sobre prensa, periodismo y comunicación.* Taurus Ediciones, Madrid, 1987.

MCLUHAN, M., y FIORE, Q.: *El medio es el masaje. Un inventario de efectos.* Edit. Paidós, Barcelona, 1988. (Reed.)

PACKARD, V.. *Las formas ocultas de la propaganda.* Edit. Hermes, México, 1988. (Reed.)

PEIRCE, CH.: *Obra lógico-semiótica.* Taurus Ediciones, Madrid, 1987.

RADA SALINAS, F. J., y BELTRÁN DE TENA, R.. *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1988.

RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.. *El cómic y su utilización didáctica.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1988.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.. *Educación y comunicación.* Edit. Paidós, Barcelona, 1988.

SAPERAS, E.. *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas.* Edit. Ariel, Barcelona, 1987.

SCHMIDT, M.. *Cine y vídeo educativo. Selección y diseño*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

TIMOTEO ÁLVAREZ, J.: *Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX.* Edit. Círculo de Lectores, Barcelona, 1988.

VARIOS AUTORES: *Integración curricular del vídeo en la enseñanza. Propuestas de trabajo 1987.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

VILCHES, L.: *Manipulación de la imagen televisiva.* Edit. Paidós, Barcelona, 1989.

LIBROS DE OBLIGADA REFERENCIA

Se reseñan algunos títulos significativos aparecidos con anterioridad a la publicación de *Lectura de imágenes* y que consideramos de obligada referencia por haber inspirado a gran parte de la bibliografía publicada.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual.* Alianza Editorial, Madrid, 1984.

——, *El cine como arte.* Edit. Paidós, Barcelona, 1986.

BARTHES, R., y otros: *La semiología.* Edit. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1976.

BERGER, J., y otros: *Modos de ver.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

BETTETINI, G.. *La conversación audiovisual.* Edit. Cátedra, Madrid, 1984.

BULLAUDE, J.: *Enseñanza audiovisual. Teoría y práctica.* Edit. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.

——, *Enseñanza audiovisual y comunicación.* Librería del Colegio, Buenos Aires, 1970.

CASTANEDA YÁÑEZ, M.. *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa.* Edit. Trillas, México, 1978.

CAZENEUVE, J.. *El hombre telespectador.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.

——, *La sociedad de la ubicuidad.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

CEBRIAN HERREROS, M.; *Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica.*. Edit. Pirámide, Madrid, 1978.

CLOUTIER, J.. *L'Ere d'Emerec* (La comunication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-media). Edit. Les Presses de l'Université de Montreal, 1975.

DECAIGNY, T.: *La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales.* Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1980.

DE FLEUR, M. L., y BALL-ROKEACH, S. J.. *Teorías de la comunicación de masas.* Edit. Paidós, Barcelona, 1982.

DELEUZE, G.. *La imagen-movimiento. Estudios sobre el cine I.* Edit. Paidós, Barcelona, 1984.

——, *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine II.* Edit. Paidós, Barcelona, 1985.

DIJK, T. A. VAN: *La ciencia del texto.* Edit. Paidós, Barcelona, 1978.

DONDIS, D. A.. *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1976.

ECO, U.: *Tratado de semiótica general.* Edit. Nueva Imagen, México, 1978.

——, *La estructura ausente.* Edit. Lumen, Barcelona, 1978.

——, *Obra abierta.* Edit. Ariel, Barcelona, 1984.

ENZENSBERGER, H.. *Elementos para una teoría de los medios de comunicación.* Cuadernos Anagrama (cuarta edición), Barcelona, 1984.

ESCARPIT, R.: *Teoría general de la información y la comunicación*, Edit. Icaria, Barcelona, 1977.

GOMBRICH, E. H.. *Arte e ilusión.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1972.

GUBERN, R.. *La imagen y la cultura de masas*, Edit. Bruguera, 1983.

GUTIÉRREZ, F.. *El lenguaje total* (Pedagogía de los medios de la comunicación). Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1976.

HUND, W.. *Comunicación y sociedad.* Alberto Corazón Editor, Madrid, 1977.

IVINS, W. M.. *Imagen impresa y conocimiento. Análisis de la imagen prefotográfica.* Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

JACQUINOT, G.. *Image et Pédagogie*. Edit. Presses Universitaires de France, Paris, 1977.
KAPLUN, M.. *El comunicador popular*. Edit. Ciespal, Quito, Ecuador, 1985.
KIENTZ, A.: *Para analizar los mass media*. Edit. Fernando Torres, Valencia, 1974.
LE DU, J.; GAUDRON, J. M., y CHAUVET, J. L.: *El educador frente a la imagen*. Edit. Marova, Madrid, 1974.
LEFRANC, R., y otros: *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1978.
LYONS, J.: *Lenguaje, significado y contexto*. Edit. Paidós, Barcelona, 1983.
MALETZKE, G.: *Sicología de la comunicación social*. Edit. Época, Quito, Ecuador, 1976.
MATTELART, A.. *La cultura como empresa multinacional*. Edit. Popular Era/25, México, 1974.
MCLUHAN, M.. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. Edit. Diana, México, 1973.
MCQUAIL, D., y WINDAHL, S.. *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*. Edit. Universidad de Navarra, Pamplona, 1984.
MENEGAZZO, L. F. de: *Didáctica de la imagen. Comunicación visual y medios audiovisuales*. Edit. Latina, Buenos Aires, 1977.
METZ, CH., y otros: *Análisis de las imágenes*. Edit. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
METZ, CH.: *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
MITRY, J.. *Estética y psicología del cine. Las formas*. Edit. Siglo XXI, Madrid, 1984.
——. Estética y psicología del cine. Las estructuras. Edit. Siglo XXI, Madrid, 1986.
MOLES, A., y otros: *La comunicación y los mass media*. Edit. Mensajero, Bilbao, 1982.
MOLES, A., y ROHMER, E.. *Teoría estructural de la comunicación y sociedad*. Edit. Trillas, México, 1983.
MORRIS, CH.. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Edit. Paidós, Barcelona, 1985.
MORSY, Z. (compilador): *La educación en materia de comunicación*. Unesco, París, 1984.
OSGOOD, CH.: *Conducta y comunicación*. Edit. Taurus, Madrid, 1986.
PANOKFY, E.. *Estudios sobre iconología*. Alianza Editorial, Madrid, 1972.
PASQUALI, A.: *Comunicación y cultura de masas*. Edit. Monte Avila, Caracas, Venezuela, 1970.
REISZ, K.. *Técnicas del montaje cinematográfico*. Edit. Taurus, Madrid, 1980.
RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Edit. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
SCHRAMM, W.: *La ciencia de la comunicación humana*. Edit. Grijalbo, México, 1980.
SANTOS GUERRA: *Imagen y educación*. Edit. Anaya, Madrid, 1984.
SONTAG, S.. *Sobre la fotografía*. Edit. Edhasa, Barcelona, 1981.
TADDEI, N.: *Educar con la imagen*. Edit. Marova, Madrid, 1979.
TARDY, M.. *El profesor y las imágenes*. Edit. Planeta, Barcelona, 1978.
TOFFLER, A.. *La tercera ola*. Edit. Plaza y Janés, Barcelona, 1982.
VALLET, A.. *El lenguaje total*. Edit. Luis Vives, Zaragoza, 1977.

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Materiales didácticos para una educación alternativa

- Una colección que ofrece materiales educativos críticos y activos, en una línea pedagógica que potencie la enseñanza alternativa y liberadora.
- Con una metodología propia, aplicada al entorno natural y social, que atiende especialmente al desarrollo de la autoformación y al trabajo creador y cooperativo.
- Libros dirigidos a cada uno de los niveles de enseñanza oficial, pero también útiles para la educación en barrios, universidades populares y escuelas de adultos.
- Textos escritos por grupos y profesionales preocupados por una práctica alternativa y renovadora de la enseñanza.
- Formato: 16 × 24. Entre 120 y 300 págs. PVP: Entre 600 y 1.450 ptas.

PRIMEROS TÍTULOS

1. INVENTAR EL PERIÓDICO. La prensa en la escuela. **Francisco García Novell**

Un periódico por dentro, su función en la sociedad, el lenguaje de las noticias... Los chicos aprenden a ser lectores críticos y a desmitificar, siendo protagonistas, el mundo de la información.

2. CON EL CIELO EN EL BOLSILLO. La astronomía a través de la historia **Eduardo Averbuj**

La historia de unos hombres, protagonistas de la ciencia y de los descubrimientos, que intentaron comprender nuestro papel y nuestro tamaño en el cosmos.

3. UNA ESCUELA PARA TODOS. Didáctica de la integración **Rosa Galofre y Nieves Lizán**

Un nuevo modo de afrontar la práctica educativa con un diseño curricular abierto y concreto, aplicable a la enseñanza integrada, que sugiere y desarrolla un modelo de trabajo teórico orientado a la praxis y proponiendo instrumentos y conceptos para evaluar dicho diseño.

4. LECTURA DE IMÁGENES. **Roberto Aparici y Agustín García-Matilla**

Los medios de comunicación audiovisual pueden servir para facilitar el aprendizaje, para instrumentar mecanismos que ayuden a defenderse de los propios medios o para fomentar la creatividad y la reflexión en la enseñanza desde una doble perspectiva: como medio de apoyo y como objeto de estudio.

5. TALLER DE LENGUA. Para un aprendizaje activo en las Enseñanzas Medias **Grupo Nadir**

Mediante este libro el alumno puede llegar al *conocimiento* de su propia lengua y a la *creación* de sus propios textos literarios. Los autores, profesores de Lengua y Literatura, han realizado esta experiencia con éxito, estimulando así el aprendizaje de la lengua.

6. ENSEÑAR LA CIUDAD. Didáctica de la geografía urbana. **Grupo Cronos**

El fenómeno urbano en un material didáctico que pretende hacer más agradable y provechoso el estudio de la ciudad en que vivimos.

7. TALLERES INTEGRALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. **Beatriz Trueba**

Un modelo de organización escolar en la escuela infantil que desarrolla toda la capacidad creadora de alumnos y profesores (en prensa).

8. LA FÍSICA DE LA BICICLETA. **José Sánchez Real**

Todo un programa de aprendizaje de la física a través de un medio tan popular como la bicicleta.

9. UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. **Isaac González**

Una experiencia realizada por un grupo de alumnos que demuestra que la enseñanza de la historia no tiene por qué ser aburrida.

10. DIDÁCTICA DEL MUSEO: EL DESCUBRIMIENTO DE LOS OBJETOS. **Ángela García Blanco**

Un texto que abre las puertas de los museos, convirtiéndolos en un recinto vivo para profesores, estudiosos y alumnos. (En prensa.)

11. EL DESCUBRIMIENTO DE HARRY. **Matthew Lipman**

Programa Filosofía para Niños. 5.° y 6° de EGB. Los problemas que a un grupo de niños les plantea la vida escolar, familiar y social; problemas a los que los niños intentan aplicar las normas de razonamiento.

12. INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA (Manual del Profesor).

Apoyándose en *Harry*, el profesor desarrolla multitud de ejercicios para que los niños desarrollen las destrezas básicas cognitivas, el razonamiento lógico.

13. LISA. **Matthew Lipman**

Continúa a *El descubrimiento de Harry*. Para niños desde 7.° de EGB hasta 2.° de BUP o FP.

14. INVESTIGACIÓN ÉTICA (Manuel del Profesor).

Basándose en *Lisa* analiza los conceptos básicos de ética y las exigencias de razonamiento que parecen necesarias para alcanzar un pensamiento crítico e independiente sobre estas cuestiones.

15. GUÍA DE LECTURA DE CLAUDIO RODRÍGUEZ. **Luis M. García Jambrina y Luis Ramos de la Torre**

Una guía didáctica de toda la obra de nuestro gran poeta castellano.

16. TRES FORMAS PLÁSTICAS DE CONTAR HISTORIAS. **Carlos Angolotti.**

17. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. GUÍA DIDÁCTICA.
Colectivo «**Inventar en la Escuela**».

creative
commons